



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Isabel Mota Cardoso

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE
EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Mestrado em Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Mestre Anabela Sampaio

AGRADECIMENTOS

Este longo percurso acadêmico, que culmina com esta dissertação, não seria possível sem o apoio e esforço dos meus pais e da minha irmã, Inês. É a eles que agradeço todos os sacrifícios que fizeram por mim, e a quem dedico todo este trabalho. Saliento, assim, toda a amizade e todos os conselhos que estes sempre me prestaram, e toda a confiança que depositaram em mim.

À minha orientadora, Anabela Sampaio, agradeço o apoio prestado não só na realização desta dissertação mas também, pelo acompanhamento ao longo na Prática de Ensino Supervisionada II, bem como pela paciência e disponibilidade que sempre demonstrou.

RESUMO

O presente trabalho de investigação, realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada II, decorreu em contexto de jardim-de-infância, tendo como público alvo, crianças de 5 anos de idade, e teve como finalidade adquirir e desenvolver competências e conhecimentos inerentes à literacia emergente.

Deste modo, a referida investigação teve como objetivos desenvolver a linguagem oral, adquirir noções sobre o impresso e desenvolver a consciência fonológica. Este tema é de extrema importância dado que desenvolve competências fundamentais para que uma criança em idade pré-escolar possa vir a aprender a ler e a escrever aquando do seu ingresso no ensino básico.

Neste âmbito, a metodologia adoptada, e que considerei mais pertinente de forma a evidenciar os estudos mencionados, foi a metodologia investigação-ação numa vertente qualitativa, em que foram seleccionados os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação participante, registos fotográficos, vídeo e áudio bem como os registos produzidos pelas crianças e notas de campo. A recolha dos referidos dados foi possível de obter através da implementação de atividades que iam de encontro aos objectivos acima mencionados, e decorreu entre os meses de Outubro de 2011 a Janeiro de 2012.

Essas mesmas atividades visaram, não só, os objectivos estipulados, assim como o desenvolvimentos integral da criança, respondendo aos interesses e necessidades do grupo, e articulando sempre com as outras áreas do saber, predominando assim a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação Pré escolar; Literacia emergente; consciência fonológica; noções sobre o impresso; linguagem oral.

ABSTRACT

The present research work, undertaken under the supervised teaching practice II, took place in the context of kindergarten, having as a target audience , children aged 5, and has a purpose develop competences and acquire knowledge related to the emerging literacy.

Therefore, the said investigation aimed to develop oral language, acquire notions about the form and develop phonological awareness. This theme is of utmost importance given that develops fundamental skills for a child of preschool age can come to learn to read and write at the time of enrollment in basic education.

In this context, the methodology adopted, and which I consider more relevant in order to highlight the studies mentioned was the investigation-action methodology in a qualitative aspect, where the following instruments were selected for data collection: participant observation, photographic records, video and audio as well as records produced by children and field notes. The data collection that was referred was possible to get through the implementation of activities that would meet the objectives above mentioned, and took place between the months of October 2011 to January 2012.

These same activities aimed not only to the laid goal as well as the development of the child, responding to the interests and needs of the group, and always linking with other areas of knowledge, thus predominating interdisciplinary.

Keywords: Preschool Education; emergent literacy; phonological awareness
notions about the form, oral language

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE.....	V
LISTA DE FIGURAS.....	VII
LISTA DE TABELAS.....	IX
LISTA DE GRÁFICOS.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	X
LISTA DE ANEXOS.....	X
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PES II.....	12
Caracterização do contexto educativo.....	13
Caracterização da sala de atividades.....	14
Caraterização do grupo.....	16
Identificação de interesses e necessidades.....	16
CAPÍTULO II – SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES.....	20
CAPITULO III – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....	26
Pertinência do tema.....	26
Objetivos.....	27
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
O que é a Literacia Emergente.....	30
Como se chega a esta definição de Literacia Emergente.....	30
Competências de Literacia Emergente.....	32
O que é a Consciência Fonológica.....	33
A Consciência Fonológica e a sua importância.....	34
Como promover a consciência fonológica.....	35
Linguagem Oral.....	37
Conhecimentos sobre o impresso.....	39
CAPÍTULO V – METODOLOGIA ADOTADA	41

Porquê a investigação ação.....	41
O que é a investigação ação.....	43
Fases da investigação.....	45
Instrumentos de recolha de dados.....	47
Amostra.....	49
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	51
1º Intervenção – Revelar conhecimentos sobre a construção frásica.....	52
2º Intervenção – Adquirir noções sobre o impresso.....	59
3º Intervenção – Identificar rimas.....	60
4º Intervenção – Dividir palavras em sílabas (tarefa de contagem).....	67
5º Intervenção – Dividir palavras em sílabas (tarefa de segmentação)	73
6º Intervenção - Manipulação silábica.....	81
7º Intervenção - Omissão silábica.....	84
CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO.....	87
CAPÍTULO VIII – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E DA PES II.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
SITOGRAFIA.....	98
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	98
ANEXOS.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Divisão silábica e contagem do número de sílabas e do número de letras da palavra em questão.

Figura 2. Correspondência das imagens, relativamente às palavras da frase.

Figura 3. Identificar a primeira, segunda, terceira e quarta palavra da frase.

Figura 4. Identificar a primeira, segunda, terceira e quarta palavra da frase.

Figura 5. Identificar a primeira, segunda, terceira e quarta palavra da frase.

Figura 6. Atividade apresentada no Guião Sabichão.

Figura 7. Exemplo das imagens utilizadas para a concretização da atividade de segmentação frásica.

Figura 8. Resultados da atividade da construção frásica de algumas crianças do grupo.

Figura 9. Exemplo de uma frase construída por uma criança.

Figura 10. Exemplo de uma frase construída por uma criança.

Figura 11. Exemplo de uma frase construída por uma criança.

Figura 12. Imagem relativa a um dos instrumento de recolha de dados, selecionados para o estudo, onde era pretendido fazer um levantamento das concepções do grupo.

Figura 13. Imagem com citações de crianças na atividade das rimas.

Figura 14. Nomes de algumas crianças e respectivas rimas.

Figura 15. Atividade do Guião Sabichão, referente à atividade das rimas.

Figura 16. Atividade do Guião Sabichão, referente à atividade das rimas.

Figura 17. Atividade do Guião Sabichão, referente à atividade das rimas.

Figura 18. Atividade do Guião Sabichão, referente à atividade das rimas.

Figura 19. Identificação do número de sílabas de uma palavra, e respetiva correspondência entre a palavra e a imagem.

Figura 20. Imagem representativa de uma palavra monossilábica.

Figura 21. Correspondência da palavra à imagem e respetiva contagem das sílabas.

Figura 22. Segmentação silábica da palavra *café*.

Figura 23. Segmentação silábica da palavra *mola*.

Figura 24. Segmentação silábica da palavra *torneira*.

Figura 25. Cartazes apresentados para execução da segmentação silábica.

Figura 26. Identificação da palavra para colocar no cartaz correto.

Figura 27. A criança identifica sílabas, recorta-as e coloca as mesmas, ordenadamente.

Figura 28. Descoberta da palavra escondida na palavra *escola*.

Figura 29. Correspondência da palavra ao cartaz correto.

Figura 30. Segmentação silábica da palavra *limão*.

Figura 31. Descoberta da palavra *mão*, integrada na palavra *limão*.

Figura 32. Descoberta da palavra *mão*, integrada no nome da criança em questão, Simão.

Figura 33. Identificação das sílabas da palavra *sapato*.

Figura 34. Recorte das sílabas da palavra *sapato*.

Figura 35. Ordenação correta das sílabas.

Figura 36. Descoberta da palavra *pato*, na palavra *sapato*.

Figura 37. Manipulação silábica da palavra *cama*.

Figura 38. Manipulação silábica das sílabas “CA”, “FA”, “LA” e “MA”.

Figura 39. Manipulação das sílabas “FA” e “LA”.

Figura 40. Cartaz didático colocado na biblioteca da sala para “brincar com as sílabas”.

Figura 41. Leitura da imagem (ovelha).

Figura 42. Omissão da letra “O” na palavra *ovelha*.

Figura 43. Omissão da sílaba “pis”, da palavra *lápis*.

Figura 44. Atividade do guião sabichão relativa à segmentação silábica.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Relação dos materiais e funcionalidades das áreas básicas de atividades.

Tabela 2. Categorização das idades das crianças da sala do Jardim de Infância.

Tabela 3. Calendarização das intervenções para a investigação.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução do conceito de “Prontidão para a escrita” para “literacia emergente”

Gráfico 2. Relação das competências “outside-in” e “inside-out”.

Gráfico 3. Espiral do ciclo da investigação ação.

Gráfico 4. Relação das idades do grupo.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA - Áreas Básicas de Atividades

PES- Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

LISTA DE ANEXOS

Anexo I: Rimas, Poemas e Lengalengas.

Anexo II: Autorização para os Encarregados de Educação.

Anexo III: Planificação da Semana de 31 de Outubro de 2011.

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados nos últimos anos por diversos investigadores, no âmbito da educação nomeadamente relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, dão conta da importância de privilegiar um ambiente rico em literacia em contexto de jardim de infância. A Educação Pré-Escolar é uma fase decisiva da vida das crianças e, é nesta fase que se devem promover estratégias de aprendizagem.

Considerando a criança um ser ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, é através da interação social que se criam todas as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura. Segundo Figueiredo (2002, p. 1), “a pedra angular do processo é a atenção à criança e a construção de uma atitude por parte do educador, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a escrita surja naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação”. De modo, e atendendo ao que foi mencionado anteriormente, é importante proporcionar uma Educação Pré-Escolar de qualidade, no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do educador (Fernandes, 2004). O educador deve despertar a criança para o prazer, a importância e as funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada, assim, facilitar a emergência da linguagem escrita e da leitura. Para isso, os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos ricos, onde os textos escritos tenham um papel relevante.

O jardim-de-infância e os educadores têm o principal papel de desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos e competências cognitivas relacionadas com o impresso, com o gosto pelos livros e pela leitura (Lopes et al, 2006). Dada a relevância desta problemática, foi realizado o presente estudo com o objetivo geral de perceber de que forma a consciência fonológica influencia e melhora a linguagem oral das crianças e, paralelamente, desafiar as mesmas a desenvolver as competências de literacia. A amostra do estudo realizado foi constituída por crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, de um Jardim de Infância do distrito de Viana do Castelo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PES II

A Prática de Ensino Supervisionada, mais recorrentemente designado de estágio, é uma das unidades curriculares integradas no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A designada PES II, teve lugar em contexto jardim de infância, com a duração de seis semanas. É intenção desta unidade curricular que, os estagiários conheçam e se ambientem com o contexto educativo do jardim de infância, que sejam capazes de planificar intervenções com rigor científico, articulando entre si as todas as áreas, sempre numa vertente didática, e que sejam capazes de analisar, avaliar e refletir todas as ações que desenvolveram.

Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional, consagrando-a, em grande parte, á prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível de aprendizagem, da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta comunidade (...) assumi(indo) especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respectivos professores (...). (Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, citado por Vasconcelos, 2000, p. 76)

Tendo em conta todos estes objetivos, os estagiários partiram para o terreno, nomeadamente o jardim de infância, e no decorrer das primeiras três semanas era pretendido que integrassem e observassem as rotinas da sala, as dificuldades das crianças e os métodos de trabalho da educadora. Depois desta integração sustentada pelo período de observação, iniciou-se as regências, sempre acompanhadas de reflexões autónomas e críticas por parte dos estagiários, bem como da avaliação dos critérios mencionados para as atividades apresentadas.

Caracterização do contexto educativo

O jardim de infância onde decorreu a intervenção da Prática de Ensino Supervisionada II em questão, situa-se numa freguesia do concelho de Viana do Castelo.

O referido edifício possui diversas salas de atividades que se encontram destinadas para os diferentes ciclos de ensino. Contudo, existem salas que são comuns tanto ao jardim de infância com ao 1º CEB, nomeadamente o polivalente, a biblioteca escolar, a cantina e as casas de banho. Mais concretamente, o jardim de infância é composto por uma sala de atividades ou sala de trabalho de grupo, uma sala de acolhimento/prolongamento, e uma despensa onde estão armazenados os materiais pertencentes apenas ao jardim de infância. Inerente ao mesmo, refere-se também uma casa de banho destinada apenas às crianças mais pequenas, com 3 anos, pelas suas reduzidas dimensões e outra com dimensões maiores para as restantes crianças. Quanto ao espaço externo, as crianças do jardim de infância são privilegiadas por ocuparem um espaço restrito e amplo, o recreio, que detém materiais adequadas às idades e que propicia o desenvolvimento motor das referidas crianças.

Caracterização da sala de atividades

A sala é um local privilegiado de aprendizagem. Por esse motivo, deverá proporcionar às crianças um ambiente saudável, harmonioso, rico em interações e relações sociais e afetivas de modo a predispor as referidas para o processo de aprendizagem. Como defende o autor, “...a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador”. (Silva, 1997, p.31)

A educadora titular de turma não fundamenta a sua atividade profissional numa única metodologia, defendendo que, o cruzamento entre o modelo curricular *High Scope* com o Movimento da Escola Moderna e com a metodologia de Trabalho de Projeto é a base do seu trabalho. A estruturação do seu desempenho profissional com as crianças abarca os pontos que a mesma considera “pontos chaves”, e que vão de encontro às necessidades das crianças do grupo. Considera que, a opção de um único modelo curricular não seria suficiente para dar respostas às necessidades das crianças e ainda refere que, o facto de possuir uma sala com idades heterógenas, não lhe permite a escolha de um único modelo curricular.

A organização da sala onde a presente investigação foi implementada, retrata perfeitamente o método de trabalho usado pela Educadora. Esta optou por dividir o grupo consoante as idades das crianças e, simultaneamente, respeitando o ritmo de trabalho das mesmas. Existem crianças com quatro anos que demonstram ainda uma certa imaturidade e falta de competências para integrar as tarefas, que foram assim integradas no grupo dos “pequenos”, como a Educadora carinhosamente apelidava. Posto isto, a sala encontrava-se então dividida em três grupos de mesas, onde se encontravam duas crianças com três anos e quatro crianças de quatro anos, num segundo grupo estavam duas crianças com quatro anos e três crianças com cinco anos, e num terceiro grupo, na mesa dos finalistas, encontravam-se catorze crianças com cinco anos. No segundo grupo, permaneciam duas crianças com quatro anos, pois demonstravam capacidades para desenvolver atividades respeitantes a esta faixa etária, e por isso, a Educadora considerou legítimo a integração das mesmas no referido grupo. A sala continha todos os materiais essenciais para desenvolver as atividades propostas, tanto por mim, enquanto estagiária, bem como pela Educadora Cooperante. Apresenta umas instalações novas e modernas, e muito acessíveis às

crianças, havendo assim armários de uso recorrente para as crianças, e outros armários que só a Educadora e auxiliar têm acesso. Todos os materiais dispostos na sala de aula estão assinalados com cores, amarelo, verde e vermelho, correspondentes às respectivas idades três, quatro e cinco anos, e os materiais individuais, nomeadamente o copo com lápis e marcadores, cadeiras, capas, entre outros, estão identificados com o nome e fotografia de cada criança. Consideram-se materiais imprescindíveis para o desenvolvimento da criança os brinquedos disponibilizados nas áreas básicas de atividades, que foram selecionados de modo a abranger estas três faixas etárias, simultaneamente, e que se apresentam seguidamente.

ÁREAS ESPECÍFICAS DE ATIVIDADES	MATERIAL DISPONÍVEL	FUNCIONALIDADES
Casinha	Cozinha; cama.	Encarnar uma personagem adulta; brincar ao faz de conta e desenvolver a criatividade.
Construções	Legos de diversos tamanhos, cores e formas.	Explorar e construir livremente.
Plasticina	Plasticina de várias cores.	Trabalhar a motricidade fina e explorar o material
Jogos de mesa	Diversos jogos assinalados para as diferentes idades.	Jogar individualmente, a pares ou em grupo; desenvolver estratégias de resolução de problemas; fomentar o espírito de grupo;
Cozinha	Fogão; talheres; pratos; panelas; panos; alimentos em plástico; frigorífico; banca.	Brincar ao faz de conta; encarnar personagens; interagir diretamente com as outras crianças.
Quarto	Cama; roupas; calçado; bijutaria; bonecos.	Brincar ao faz de conta, encarnar personagens, interagir diretamente com as outras crianças.
Biblioteca	Livros, jogos didáticos,.	Desenvolver competências leitoras; Fomentar o gosto pela leitura;
Quadro	Marcadores, letras e números magnéticos.	Aperfeiçoar a escrita; desenvolver; motricidade fina;
Computador	Computador.	Adquirir noções básicas de informática;

Tabela 1. Relação de materiais e funcionalidades das Áreas Básicas de Atividades.

Caracterização do grupo

Dos dados recolhidos através da observação sistemática do grupo e de cada criança individualmente, da análise dos portefólios e dos produtos das crianças e ainda de conversas formais e informais com a Educadora Cooperante, durante o período que antecedeu a ação educativa, realizei a caracterização do grupo de crianças.

O jardim de infância é constituído por uma única sala com capacidade para 25 crianças, sendo, portanto, um grupo heterogéneo, o que representa uma mais valia em termos pedagógicos e de vivência de grupo pois, segundo Silva (1997,pag.35)” a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e de aprendizagem”.

Pela análise do quadro seguinte comprova-se que o grupo é formado por vinte e cinco crianças, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino.

IDADE	MENINAS	MENINOS	TOTAL
5 ANOS	8	9	17
4 ANOS	3	3	6
3 ANOS	1	1	2
TOTAL	12	13	25

Tabela 2. Categorização das idades das crianças da sala do JI.

Identificação de interesses e necessidades

Como constatei pela observação que realizei no início da PES II, este grupo apresentou diferentes níveis de desenvolvimento dentro da mesma faixa etária, sendo de salientar as crianças que frequentam pela primeira vez o pré-escolar, como os finalistas (crianças de cinco anos) E., V., T., R., M. e B., assim como no grupo dos médios (crianças com quatro anos), a M., M.L., C. e D. e no grupo dos pequenos (crianças com três anos), a M. e o G., apresentavam desenvolvimentos e aprendizagens diferentes. No que respeita à concentração e realização de trabalhos, os ritmos das crianças eram

muito dispare, havendo assim crianças com quatro anos mais desenvolvidas comparativamente com crianças mais velhas, ou seja crianças com cinco anos. Contudo, o desenrolar das atividades decorreu normalmente, não sendo a rapidez e a dificuldade sinónimos de incapacidade. Obviamente que, tendo em conta a idade tão heterogénea do grupo, foi necessário adequar as atividades para cada faixa etária, mas todas as crianças trabalharam de um modo cooperativo, e os graus de exigências foram formulados de acordo com as necessidades de cada idade. Neste grupo esteve integrada uma criança, de cinco anos, que apresenta uma deficiência motora, relacionada com o problema de agenesia nos dedos anelar, médio e indicador da mão direita, e uma outra criança, também com cinco anos que apresentou ausência de “força” nos membros superiores/inferiores que condicionou parcialmente o seu desempenho, nomeadamente nas sessões de Expressão Motora. No entanto, a primeira criança referida, como pude constatar na observação, e mesmo durante a regência das aulas, possuía muita autonomia e demonstrou muita independência nas diversas situações do quotidiano, recorrendo a auxílio, apenas em última estância.

Depois de uma leitura atenta do Projeto Curricular de Grupo (PCG), apercebi-me das necessidades do grupo e, articulei essas necessidades às planificações e intervenções que realizei. Constatei, igualmente, que o grupo necessitava de intervenções nas diferentes áreas de conteúdo, e que, numa fase inicial deveria incidir na área de Formação Pessoal e Social visto que, o número de crianças a frequentar, pela primeira vez, o jardim de infância, era elevado, nomeadamente, metade do grupo. Este era, sem dúvida, um aspecto a focar, a curto prazo, para que essas crianças se ambientassem com as regras da sala, e conhecessem as rotinas. Proporcionou-se um ambiente favorável à promoção da auto estima e auto confiança para todo o grupo, mas com mais incidência no grupo recém chegado, para que fosse incutido em todos o desejo de aprender e, progressivamente, as crianças se tornassem independentes e autónomas. Deste grupo salientaram-se algumas crianças com dificuldades de articulação da linguagem, sendo que apenas uma, com quatro anos, beneficia de terapia da fala. Embora as restantes crianças fossem finalistas, os encarregados de educação não consideraram necessário tal intervenção. Analogamente à avaliação do grupo referente às áreas de conteúdo, a observação permitiu-me detetar as

dificuldades e as áreas de intervenção prioritária. Como houve um número significativo de crianças novas a integrar o grupo, considerou-se urgente dar a conhecer as regras e rotinas de sala de aula, às crianças recém chegados, e reforçar as ditas regras com as crianças que já integravam o grupo. Esta área de Formação Pessoal e Social, é referida nas orientações curriculares como uma área transversal ao processo de ensino aprendizagem do grupo. Tendo em conta esta transversalidade, em qualquer momento de intervenção numa qualquer área, podemos reforçar atitudes do grupo, desenvolver a autonomia e promover a independência individual e de grupo. As rotinas diárias foram umas das muitas atividades que fortaleceram as atitudes das crianças, e que as ajudavam no seu auto conhecimento, ou por outras palavras, do conhecimento da sua identidade, das suas capacidades e do funcionamento do meio que as rodeia. A área do Conhecimento do Mundo caracterizou-se por responder à curiosidade inata das crianças relativamente ao mundo que as rodeia. Durante uma abordagem informal com as crianças do grupo, em contexto de recreio, de forma a conhecê-las melhor, notei o desconhecimento que estas possuíam sobre as profissões dos pais e dos irmãos. Este foi um incentivo para a realização de um pequeno projeto, em que através do tema “As profissões” conseguimos, abordar outras áreas do conteúdo de uma forma integradora. A área de Expressão e Comunicação contempla em si três domínios que, também estes, foram alvos de uma observação atenta e crítica para conseguir reconhecer as necessidades do grupo. O domínio da Expressão Motora requer uma avaliação mais minuciosa pelo facto das idades heterogêneas do grupo. As crianças com três e quatro anos necessitavam de desenvolver a motricidade global, de sentir as potencialidades do seu corpo e de aperfeiçoá-las. Deve ser facultado às crianças a oportunidade do movimento livre para que tomem consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas limitações e potencialidades. As crianças de cinco anos já assimilaram os conteúdos mencionados, necessitando, apenas, de concretizar atividades que ajudassem a desenvolver a motricidade fina. Quanto ao domínio da Expressão Plástica, que se encontra intimamente ligado com o domínio da Expressão Motora, nomeadamente com a importância da motricidade fina, evidenciou-se, novamente, a importância de proporcionar às crianças atividades que promoviam a referida. Para isso, as crianças deveriam contactar com diversos

matérias, experienciar diferentes técnicas de expressão plástica. O domínio da Expressão Dramática e Expressão Musical não foram explorados convenientemente durante o período de observação. Estabelecer um elo de ligação entre estes domínios é um desafio muito gratificante e motivador e que, considero ser uma excelente metodologia. As noções no domínio da Matemática, devem ser construídas e assimiladas de uma forma natural. Era este o processo usado pela educadora cooperante. Todavia, o grupo demonstrava dificuldades da apropriação de conteúdos que eram explorados diariamente. Por conseguinte, apresentaram-se novas formas de abordar os mesmos conteúdos e mais motivadores para as crianças de forma a alcançá-las a sua consolidação. As dificuldades residiam, essencialmente na aquisição do sentido de número, e na noção de tempo. Mas a maior dificuldade deste grupo manifestou-se no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Quanto à linguagem oral, as crianças não se exprimiam convenientemente, utilizavam um léxico muito pobre e não sabiam estruturar um diálogo simples de forma a transmitir uma mensagem facilmente perceptível. Inerente a estas características de grupo e a nível geral, as crianças não compreendiam as informações que lhes eram transmitidas. Para melhorar estas competências propus-me a fomentar o diálogo em grupo com recurso a histórias, rimas, lengalengas, entre outros.(ver anexo I) A descodificação de diferentes códigos simbólicos e a descrição de imagens permite aumentar o campo lexical das crianças. Quanto à linguagem escrita, apercebi-me de que não estavam desenvolvidas as noções sobre o impresso, ou seja, as crianças mesmo quando tentavam escrever o seu nome no quadro, ou na folha onde faziam um desenho, não possuíam quaisquer noções de direccionalidade da escrita. Estas competências estão relacionadas com o comportamento emergente de literacia, e nesta idade a sua exploração é fundamental para a melhor assimilação dos conteúdos programáticos que se apresentarão no Ensino Básico do 1º Ciclo.

CAPÍTULO II - SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diferenciadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva, 1997, p.139)

A planificação é desenvolvida de acordo com o que o educador sabe do seu grupo, daí advém a importância da fase de observação, que nos permite, enquanto estagiários, recolher informações do grupo, conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. Este planeamento tem em conta as diferentes áreas de conteúdo. Assim, e após um breve período de observação sistemática, passou-se para a fase de planeamento, onde se planificaram diversas atividades com base no que sabia acerca do grupo e de cada criança, para que as aprendizagens fossem significativas e estimulantes, desenvolvendo competências nas diversas áreas de conteúdo, de acordo com o que já tinha observado anteriormente. Também as opiniões e interesses manifestados pelas crianças ao longo do processo foram tidas em linha de conta no momento de planificar as atividades.

Tendo em consideração as intenções de área de prioridade e os interesses e necessidades do grupo, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdo, concluiu-se que a área de prioridade seria o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “Não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.” (Silva, 1997 p. 22)

As atividades desenvolvidas basearam-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, tal como é preconizado pelas OCEPE (Silva, 1997) mas tendo como objectivo desenvolver competências de literacia emergente que a investigação tem demonstrado serem essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita.

No entanto, como diz Silva,

Sendo importante que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso, não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida. (Silva, 1997, pág. 93).

O guião que se segue foi pensado, formulado e organizado tendo um duplo objectivo. O primeiro objetivo era ser um dos instrumentos de recolha de dados. O segundo objetivo era ajudar o grupo de crianças, ou seja, a amostra do estudo, a dar resposta às suas necessidades e interesses. Todo o guião está assente nas atividades que se apresentaram nas planificações. Este guião teve origem depois de implementar uma atividade, que consistia na construção frásica e, assim que foi iniciada a atividade com o grupo, detetei falta de conhecimento dos conceitos de frase e palavra. Posto isto, surgiu a necessidade de iniciar um conjunto de tarefas ordenado, e com um grau de dificuldade crescente, de forma a facultar ao grupo, os conceitos anteriormente mencionados. Cada atividade do guião era realizada após uma apropriação de um novo conhecimento. A sua estrutura foi pensada e formulada, tendo em atenção os conhecimentos que o grupo adquiria, bem como reformulações dos mesmo, caso necessário, e a ligação lógica e consecutiva de uma tarefa para outra tarefa, ou seja, uma atividade do guião sabichão nunca surgia isoladamente.

De seguida apresenta-se o exemplar do guião Sabichão que foi atribuído a cada criança que integrava a amostra deste estudo.

Guião Sabichão



NOME: _____

DATA: _____

1

Segmentação Frásica.
Diz o que a menina está a fazer.
(Usa as imagens que se seguem)



--	--	--	--


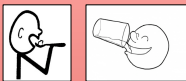







Escreve a mesma frase mas com cinco palavras.

--	--	--	--	--

Escreve a mesma frase mas com três palavras.


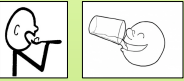






--	--	--

Anexos da atividade 1.


O

A

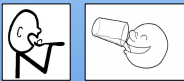







O

A



O

A

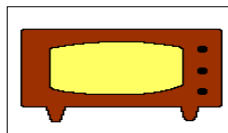
2

Vamos brincar a rimar.
Faz a ligação das imagens que rimam.

3

Rimas
Televisão rima com...



Rimas
Chorar rima com... e com...



Rimas

Descobre quais as palavras que rimam.
Cenoura rima com..... e com



CENOURA



TESOURA



CANDEEIRO



VASSOURA

4

Rimas

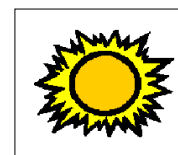
Em cada linha na horizontal, qual é o que não rima?



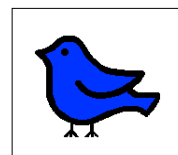
SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

5

QUANTOS BOCADINHOS TEM A PALAVRA SOL? PINTA ESSE BOCADINHO.
FAZ O MESMO COM AS OUTRAS PALAVRAS.



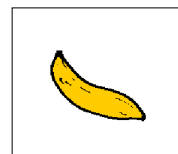
SOL



PÁSSARO



TELEFONE



BANANA



CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Pertinência do Estudo

Sendo a área disciplinar escolhida para a realização do presente investigação, a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tornou-se pertinente um breve leitura das Orientações Curriculares, de forma a que, durante o período de observação, pudesse encontrar e relacionar problema ou motivações para ser alvo de estudo.

Outro aspecto a considerar é o grupo em questão, que foi membro ativo e indispensável para a concretização deste trabalho. Este grupo heterogéneo era constituído por crianças de três, quatro e cinco anos, inseridas no jardim de infância do concelho de Viana do Castelo. Dada esta heterogeneidade de idades, tornou-se complexa a escolha do tema, passível de ser alvo de estudo, de forma a englobar todas as crianças, sendo que cada idade apresenta necessidades educativas distintas. Contudo, a escolha do tema não foi difícil. Logo no primeiro dia de observação, após uma breve apresentação das crianças, a educadora iniciou o dia com as rotinas habituais. Ao enunciar o dia da semana, a Educadora solicitou às crianças que estas segmentassem o dia da semana em questão, segunda-feira. Espontaneamente, as crianças, em coro, batem uma palma por cada sílaba da palavra produzida, e fazem-no corretamente. De seguida, propôs ao chefe do dia que procedesse da mesma maneira, mas desta vez com o seu nome. Mais uma vez, a criança concretizou esta segmentação acertadamente.

Embora eu considerasse que o relatado anteriormente fosse uma atividade rotineira, e que esporadicamente as crianças acertassem, não valorizei este ato mas, fiquei sempre maravilhada e surpreendida com o facto de possuírem esta competência, mesmo sem saberem ler. É importante referir que, grande parte destas crianças, nomeadamente as crianças com cinco anos de idade, identificavam as letras do alfabeto e, depois de segmentar a palavra com recurso a palmas, uma dessas crianças era seleccionada para ir ao quadro e representar esquematicamente como se apresenta na imagem seguinte.



Figura 1. Divisão silábica e contagem do número de sílabas e do número de letras.

Na semana seguinte (segunda semana de observação), a Educadora, solicitou às crianças que segmentassem a palavra “*amarelo*”. Estas, na sua grande maioria, fizeram-no corretamente, à exceção de uma criança que apenas bateu três palmas porque pronunciou a palavra “*marelo*”. Encontrei, assim, um ponto de partida para aprofundar o sucedido e relacioná-lo com o bom ou mau desempenho da linguagem oral, tendo como apoio a segmentação silábica. Como já foi mencionada, a consciência fonológica focaliza-se no treino da oralidade que, influência a aprendizagem da escrita e uma das grandes dificuldades das crianças é precisamente ouvir os fonemas.

Objetivos

A finalidade deste estudo consistiu em perceber de que forma a consciência fonológica influencia e melhora a linguagem oral das crianças e, paralelamente, desafiar as crianças a desenvolver as competências de literacia.

Intrínseco a este tema, *Competências de Literacia*, apresentam-se assim as seguintes unidades de estudo:

- Linguagem Oral;
- Conhecimentos sobre o Impresso;
- Consciência Fonológica;

Deste modo, foi delineado um plano de ação que fosse de encontro aos aspectos acima discriminados, no qual optei por desenvolver os seguintes objetivos:

- (I) Estimular o desenvolvimento da linguagem oral;
- (II) Desenvolver o conhecimento sobre o impresso;
- (III) Proporcionar atividades de desenvolvimento da consciência fonológica;

Identificada a pertinência e o objetivo da investigação, passo para a descrição do plano das mesmas.

(I) Estimular o desenvolvimento da linguagem oral:

A linguagem oral, é uma ferramenta usada, transversalmente, a qualquer área. Para a sua promoção, torna-se necessário fomentar mais o diálogo em grupo, com o objetivo de focalizar as necessidades de cada criança e, conseqüentemente, alcançar uma maior eficácia e sucesso do plano de ação.

Esta estimulação é feita diariamente, através do diálogo com o grupo, em situações formais e informais, bem como o recurso a histórias e canções. Este diálogo estará demarcado pelo objetivo que contempla. A estimulação deverá surgir sempre com perguntas ao “como”, e “porquê”, levando assim a criança a formular um discurso. Este diálogo consistirá na aquisição/alargamento de vocabulário novo e correção do vocabulário mal assimilado.

(II) Desenvolver o conhecimento sobre o impresso;

Pretende-se desenvolver a noção de direccionalidade da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), e a consciencialização da forma como se apresenta e organiza o código escrito.

(III) Proporcionar atividades de desenvolvimento da consciência fonológica;

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, serão propostas atividades semanais, acompanhadas por um guião de avaliação – Guião Sabichão.

Serão elaboradas tarefas de desenvolvimento e avaliação da consciência fonológica, pela ordem:

1. Desenvolver a capacidade de dividir frases em palavras;
2. Desenvolver a capacidade de identificar rimas;
3. Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas; - *Tarefa de contagem*
4. Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através do processo de supressão (incluindo os nomes das crianças) - *Tarefa de segmentação*
5. Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de substituição; - *Tarefa de manipulação*

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que é a Literacia Emergente

O conceito de literacia emergente (*Emergent Literacy*) alcançou um maior destaque nos anos de 80, depois de várias investigações que pretendiam analisar os conhecimentos infantis, sobre a linguagem escrita, em fases precoces da aprendizagem.

A terminologia *Literacia Emergente* resultou de uma reflexão de dois termos que a constituem. O termo “literacia” pretende enfatizar a relação ativa entre leitura e escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do seu processo de desenvolvimento, como refere Teale e Sulzby, (1989). Relativamente ao conceito de “emergente”, este relaciona-se com o desenvolvimento, ou seja, o processo pelo qual as crianças se transformam em “leitoras” e “escritoras”, tentando alcançar determinadas aquisições referentes a essa transformação. Estas aquisições e o seu desenvolvimento, são um processo gradual, que se vai manifestando ao longo do tempo.

Posto isto, a literacia emergente, como defende Whitehurst e Lonigan (1998), define-se como sendo um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se presume serem indispensáveis para a aprendizagem e desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita, e que devem ser desenvolvidas em idades precoces. Na verdade, a apreensão deste conjunto de competências básicas que predis põem a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita revelam-se fulcrais para a aquisição de níveis elevados de literacia e consequente sucesso pessoal, escolar, profissional e social.

Como se chega a esta definição de Literacia Emergente

Este novo conceito de literacia emergente vem assim sobrepor-se ao conceito de “*prontidão para a leitura*”. De facto, nos meados dos anos sessenta, depois de várias investigações desenvolvidas no âmbito da psicologia da linguagem, a criança adquire um papel fulcral quando assume o papel de construtora de linguagem e de

conhecimento, e rejeitando a ideia de que é uma mera receptora passiva de informação. (Viana, 2002)

Esta nova perspectiva assenta nas mudanças conceptuais que se apresentam de seguida, marcando assim a evolução do conceito “prontidão para a escrita” até ao conceito atual de literacia emergente.

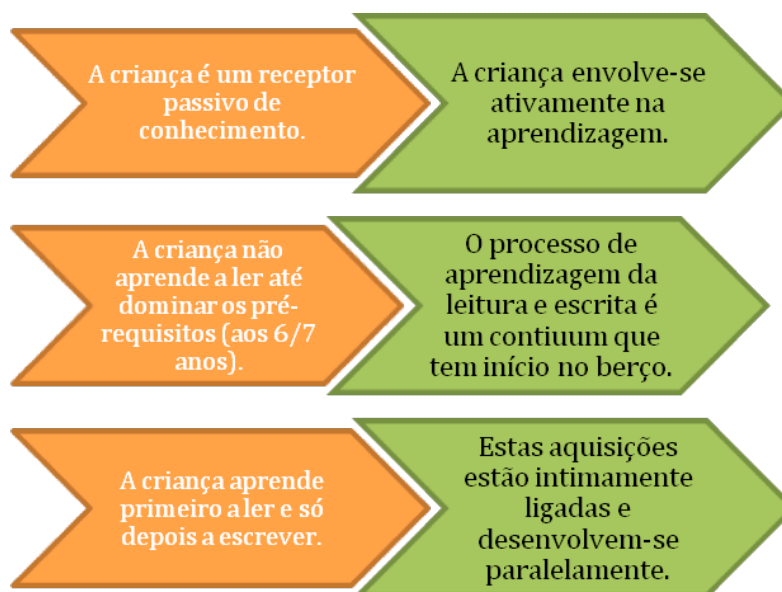


Gráfico 1: Evolução do conceito de “prontidão para a escrita” para “literacia emergente”.

Neste sentido, a literacia emergente e todas as concepções que lhe estão atribuídas, vêm intensificar a importância do pré-escolar e o papel que esta compreende no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 1998). Nos currículos do ensino pré-escolar, tais como OCEPE, metas de aprendizagem e as brochuras da DGIDC, sugerem-se assim, de forma sistemática, atividades e estratégias de índole literário, com o propósito de desenvolver aspectos como a sensibilidade aos sons e nome das letras, a memória e a discriminação auditiva e visual e o conhecimento global da palavra.

Competências de Literacia Emergente

Whitehurst e Lobigan (1998,) apresentam um modelo relativo à literacia emergente e as suas competências, dividido em dois domínios que se articulam entre si. Apresentam-se assim o domínio *outside-in* e o domínio *inside-out* como se apresentam de seguida.

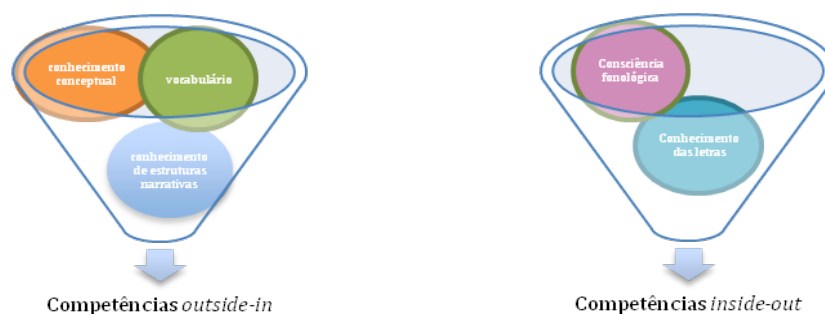


Gráfico 2: Relação das competências “outside-in” e “inside-out”.

Estas competências de literacia foram alvo de estudos dos referidos autores, no sentido de perceber a sua implicação nas aprendizagens da leitura e da escrita. Destes estudos concluíram que o vocabulário e o conhecimentos sobre o impresso, competências relativas ao domínio “outside-in”, bem como a consciência fonológica e a identificação das letras, competências relativas ao domínio “inside-out”, são as que estão diretamente relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita. Nos estudos e investigações de Whitehurst e Lonigan (1998), é enfatizada a relação entre o conhecimento sobre o impresso e as suas convenções e o processo de aprendizagem da leitura. Estes conceitos, nomeadamente a direccionalidade da escrita, o conceito de frase, palavra e letra, espaçamentos entre palavras e os sinais de pontuação são essenciais para a criança se tornar num leitor bem sucedido. Para isso, a criança deve ser estimulada a contactar com livros logo na primeira infância. A par desta investigação surge, igualmente, a importância da consciência fonológica também no processo de aquisição inicial de competências de leitura que será abordada, em pormenor, ao longo do trabalho.

No final da educação pré-escolar, mesmo antes de ingressarem no ensino básico, as crianças deveriam ter competências de literacia emergente bem desenvolvidas de modo a apresentarem sucesso nas tarefas de aprendizagem de leitura e escrita,

Existem, pois, três tipos de competências que a investigação mostrou estarem diretamente relacionadas com a aquisição da leitura e escrita, nomeadamente: a linguagem oral, os conhecimentos sobre o impresso e a consciência fonológica.

O que é a Consciência Fonológica?

Uma vez que as questões da consciência fonológica são objecto de estudo e de investigação ao longo do trabalho que agora apresento, pretendo aprofundar um pouco mais esta temática.

A consciência fonológica refere-se à capacidade de identificar e manipular as componentes fonológicas das unidades linguísticas de uma forma controlada e consciente (Viana 2002). De um modo mais sucinto e simplificado, a consciência fonológica patenteia o entendimento de que as palavras são feitas de unidades sonoras mais pequenas. Por conseguinte, existem três tipos de consciência fonológica, sendo elas as seguintes:

- silábica;
- intrassilábica;
- fonémica ou segmental;

A consciência silábica retrata a divisão das palavras em sílabas, enquanto que a intrassilábica isola unidades dentro da sílaba e por sua vez a fonémica ou segmental isola sons dentro das sílabas.

Segundo Sim-Sim (1998), a criança, quando começa a dominar a linguagem oral, dá mais atenção ao significado de uma palavra que ouve do que ao som que lhe é inerente, ou seja, no caso da palavra *pato*, quando a criança ouve esta palavra associa-a ao animal e não ao facto de a mesma ser composta pelos sons [p], [a], [t], [u]. A pouco e pouco, as crianças começam a adquirir esta noção e a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser mudados e manipulados. É a esta consciencialização, a esta capacidade de diferenciar os diferentes sons nas palavras que chamamos consciência fonológica.

Esta competência diz respeito à consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados (Juel, 1988). Vários estudos têm evidenciado uma relação recíproca entre a consciência fonológica e competências de leitura (Whitehurst e Lonigan, 1998), concluindo que a consciência fonológica prediz a aprendizagem da leitura, e que esta, por sua vez, melhora a consciência fonológica. Recentemente, o conceito de consciência fonológica tem sido discutido como um processo contínuo, com níveis que vão desde a sensibilidade até à manipulação voluntária das componentes fonológicas (Viana, 2002).

Consciência Fonológica e a sua importância

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo muito importante no início de vida académica da criança.

A consciência fonológica apresenta-se assim, como um facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita. Atualmente, verificam-se dificuldades na aprendizagem desses processos devido ao fraco desempenho no que respeita às tarefas relacionadas com a consciência fonológica. Uma prática sistemática sobre o oral, tanto a nível da percepção da fala bem como a sua produção, ajudam a criança a desenvolver conhecimentos sobre a sua própria língua, que, posteriormente, se reflete no sucesso escolar e, funciona como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

As atividades apresentadas para o desenvolvimento da consciência fonológica ajudam a criança a aprender a distinguir sons individuais nas palavras, que por sua vez, facilita a associação de sons com letras.

Efetivamente, a combinação das tarefas de consciência fonológica com a aprendizagem das correspondências letra-som tem-se revelado muito poderosa na aprendizagem inicial da linguagem escrita. Em idade Pré-escolar, o conhecimento do nome das letras facilita a memorização das unidades da fala que as mesmas representam e, a aquisição deste conhecimento revela-se indispensável no sentido em que, existe uma enorme dificuldade por parte das crianças em ouvir os fonemas. Como revelaram Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças colocam hipóteses silábicas e não fonémicas. Isto deve-se ao facto de que, na corrente acústica, a unidade reconhecível

não é o fonema, mas sim a sílaba. A real importância da consciência fonológica assenta na promoção de diversas competências, que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita, e com maior eficácia quando são aplicadas e desenvolvidas em idade pré-escolar. (Sim-Sim, 2006)

Como promover a consciência Fonológica

A consciência fonológica e o seu desenvolvimento, como já foi mencionado, é um excelente antecipador para a aprendizagem e sucesso da leitura e da escrita. Todavia, as atividades que se apresentam para a promoção da mesma, devem apontar, exclusivamente, para o treino na oralidade. Este treino relativo à oralidade, promove e ajuda a criança a adquirir o conhecimento fonema-grafema mas, para isso, todas as atividades devem estar sempre suportadas pelo código escrito.

Essas atividades devem ser alvo de um aumento gradual de dificuldades, à medida que se vão desenrolando.

Antes mesmo de selecionar as atividades para a promoção da consciência fonológica, é necessário fazer um levantamento das concepções das crianças neste âmbito, ou seja, saber em que nível é que estas se encontram. Para isso, é necessário avaliar os seus conhecimentos através a uma investigação, e só depois partir para a intervenção. Os conhecimentos que as crianças possuem, bem como o nível desses conhecimentos na área da linguagem, podem constituir um bom ponto de partida para a intervenção.

Conforme Blischak (1994), durante o processo de desenvolvimento da criança, esta pode adquirir a consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas. Portanto, a consciência fonológica é entendido como um processo que se desenvolve gradualmente, à medida que a criança se vai tornando consciente dessa aquisição.

Algumas das estratégias apresentadas para melhorar o desenvolvimento da consciência fonológica são os jogos de linguagem com recurso a lengalengas, rimas, poemas e histórias. As rimas são uma excelente ferramenta para a discriminação auditiva que, com a posterior segmentação e manipulação silábica, contribui para que a criança consiga criar uma representação ortográfica de determinada palavra com a

sua consequente leitura, ou seja, o processo fonológico é o que possibilita a posterior leitura lexical.

De modo a reforçar a importância desta temática e a sua influência no sucesso da escolaridade básica obrigatória, fundamento todo o mencionado nas palavras de Guisado e colaboradores (1991), citado por Viana (2002) que defendem o seguinte:

(...) um melhor acesso à leitura será facilitado com: i) o desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível da expressão como da compreensão; ii) a aquisição de uma consciência da relação entre linguagem oral e a linguagem escrita; e iii) o desenvolvimento de competências de análise sobre as unidades de fala, ou seja, as palavras, sílabas e sons. (p.22)

Mencionam-se, igualmente, as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação, em 2010, em que no final da educação pré-escolar é esperado que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Evidenciam-se assim, para o domínio da consciência fonológica, as seguintes competências:

No final da educação pré-escolar a criança:

- ⇒ *produz rimas e aliterações;*
- ⇒ *segmenta silabicamente palavras;*
- ⇒ *reconstrói palavras por agregação de sílabas;*
- ⇒ *reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas);*
- ⇒ *identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba;*
- ⇒ *suprime ou acrescenta sílabas a palavras;*
- ⇒ *isola e conta palavras em frases.*

Linguagem Oral

Segundo as OCEPE¹, "a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar (Silva,1997, p. 66). De acordo Viana (2002), é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação.

Uma vez que, como mencionado, um objetivo indispensável da educação pré-escolar consiste no desenvolvimento da linguagem oral, é pertinente salientar o papel que o educador deve assumir neste processo. Designadamente, o educador tem a função de "alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores". (Ministério da Educação, 1997, p. 68)

Posto isto, a educadora deverá proporcionar às crianças, momentos de diálogo em grande grupo ou individuais, para que a linguagem oral seja desenvolvida. A essência do diálogo resigna-se ao chamado reforço ou recompensa, isto é, num contexto comunicativo, em que se estabelece um diálogo com outra pessoa, a resposta é considerada um estímulo para outra resposta. Neste caso particular, o educador deverá ter uma papel ativo, de forma a fomentar esta interação entre as crianças.

Na verdade, o facto de estimular e desenvolver a linguagem, promove, igualmente, o desenvolvimento afectivo e cognitivo das crianças assim como, o seu bem estar físico e mental, reforçando relações humanas, não só da criança, mas também da comunidade em que a mesma está inserida, como refere Lopes (2006). É através do desenvolvimento da linguagem que a criança vai adquirindo, simultaneamente, as diferentes componentes da mesma, sendo estas a função, forma e significado. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.13) "À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos." Refere-se assim, mais uma vez a importância do contexto em que a criança está inserida que, por sua

¹ OCEPE - Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar

vez, deve ser variado e rico de forma a proporcionar-lhe uma variedade de experiência que influenciam, positivamente, o desenvolvimento da linguagem e aumenta o seu vocabulário, ao mesmo tempo que apreende as regras de língua. Para Sim-Sim (1998, p.33) “o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos”. Posto isto, entendo que, o desenvolvimento da linguagem oral não pode ser encarado como um objectivo isolado, mas sim como uma rampa de lançamento que dá acesso à aprendizagem da leitura.

Referindo novamente as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação para este domínio, apresentam-se os objectivos a serem desenvolvidos no final da educação pré-escolar:

Domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal:

No final da educação pré-escolar a criança:

- ⇒ *faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;*
- ⇒ *questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;*
- ⇒ *relata e recria experiências e papéis;*
- ⇒ *descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;*
- ⇒ *reconta narrativas ouvidas ler;*
- ⇒ *descreve pessoas, objetos e ações;*
- ⇒ *partilha informação oralmente através de frases coerentes;*
- ⇒ *inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico;*
- ⇒ *alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;*
- ⇒ *usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;*
- ⇒ *recita poemas, rimas e canções.*

Conhecimentos sobre o impresso

Segundo Viana (2002), quando o meio envolvente da criança se encontra recheado de materiais impressos, ela relaciona-se com os mesmos, “organizando-o e analisando os seus significados” (p.28). Cabe ao educador incutir nas crianças o gosto pelos livros e o prazer na leitura, assim como desenvolver competências e conhecimentos relacionados com o impresso. (Lopes et al, 2006)

Entende-se por conhecimentos sobre o impresso não só o sistema alfabético mas, todas as regras de conduta que a escrita contempla, nomeadamente a direccionalidade da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), a conceito de frase e palavra, o espaçamento entre palavras, e a noção de que a palavra é formada por letras. Para uma boa assimilação destes conceitos, uma das práticas mais recorrentemente aconselhadas é a leitura de livros, feita pela educadora, no caso particular do jardim de infância, em que a mesma, acompanha com o dedo a leitura da história. Como menciona Fernandes (2004), é também através deste processo que a criança se apercebe da realidade oral-escrito, ou seja, o que é transmitido oralmente pode ser escrito, bem como o oposto, que tudo o que está escrito pode ser evocado oralmente. Este ato leitor coexistente entre educador e crianças favorece, igualmente, a percepção, por parte das crianças, que a leitura é orientada por um conjunto de palavras, que estas possuem um espaçamento entre si e que detêm características fonológicas.

Segundo Fernandes (2004), esta familiaridade com o código escrito, bem como com todos os conceitos sobre impresso que deve ser proporcionada à criança, estimulam o seu desenvolvimento no campo literário. Contudo, salienta-se mais uma vez a importância do papel do educador como motor neste campo de ação, assim como as atividades que apresenta de forma a desenvolver estas competências. Direcionando este assunto para o contexto familiar, a criança é envolvida, desde muito cedo, em contextos onde se referem, naturalmente, informações sobre o impresso, nomeadamente aquando ouve um comentário de um adulto referente a uma notícia de um jornal, por exemplo. Para Viana (2002), é esta realidade que ajuda a criança a ter uma consciencialização acerca do impresso, e que a motiva a produzir representações gráficas relativamente a uma mensagem escrita.

Relativamente à manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita apresentam-se, de igual modo, as Metas de Aprendizagem confinadas pelo Ministério da Educação, em 2010:

Domínio do reconhecimento e escrita de palavras:

No final da educação pré-escolar a criança:

- ⇒ reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano;
- ⇒ sabe onde começa e acaba uma palavra;
- ⇒ sabe isolar uma letra;
- ⇒ conhece algumas letras (por exemplo, do seu nome);
- ⇒ usa diversos instrumentos de escrita (por exemplo, lápis, caneta);
- ⇒ escreve o seu nome;
- ⇒ produz escrita silábica (por exemplo, para gato; para bota).

Domínio do conhecimento das convenções gráficas:

No final da educação pré-escolar a criança:

- ⇒ sabe como pegar corretamente num livro;
- ⇒ sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- ⇒ identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos;
- ⇒ conhece o sentido direcional da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo);
- ⇒ atribui significado à escrita em contexto;
- ⇒ sabe que as letras correspondem a sons (princípio alfabético);
- ⇒ sabe orientar um rótulo sem desenhos;
- ⇒ distingue letras de números;
- ⇒ prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;
- ⇒ usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (por exemplo, fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias);
- ⇒ identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA ADOTADA

Porquê a Investigação Ação

Para os autores Brown e McIntyre (1981) mencionados por Chagas (2005), a metodologia investigação-ação apresenta-se *“apelativa e motivadora”* pelo sua natureza prática, e por se focar na melhoria das estratégias utilizadas que, consequentemente, conduzem a uma eficácia da prática muito superior.

Esta metodologia reveste-se de um carácter circular onde é necessário reformular intervenções, depois da avaliação dos resultados, provenientes das observações e das intervenções anteriores.

O presente estudo assenta na metodologia enunciada, levada a cabo numa sala de jardim de infância, onde se pretendeu analisar e investigar de que forma as crianças entendem e assimilam as competências inerentes à literacia emergente. Admitindo o carácter mais prático que esta metodologia comporta, torna-se mais viável a sua implementação neste contexto, de forma a analisar e investigar o envolvimento e as reações das crianças, face a este nível de aprendizagem. Consequentemente, e tendo como recurso a avaliação do empenho e conhecimento das crianças, o professor pode avaliar o seu método de trabalho, e alterá-lo, caso este não esteja a ser o mais adequado.

Esta metodologia foi a adotada com a autorização e concordância de todos os pais (ver anexo II), não só por ser a que mais se adequa a este contexto particular, nomeadamente à prática de ensino supervisionada II, e por ter como propósito desenvolver estudos no âmbito de cursos universitários, mas também, porque permite atuar sobre as dificuldades das crianças e mudar as concepções erradas que estas possuem. No entanto, esta metodologia também propicia aos professores o conhecimento do seu local de trabalho, tendo em conta o contexto específico onde está inserido, e permite ao mesmo refletir sobre as suas práticas de ensino, sempre com intenção de melhorar o referido contexto.

No jardim de infância onde foi implementado este estudo, pretendia-se que as crianças desenvolvessem competências ao nível da literacia emergente, nomeadamente o desenvolvimento da linguagem oral, conhecimentos sobre o

impresso e das tarefas de desenvolvimento da consciência fonológica. As investigações revelam que “a consciência fonológica pode ser desenvolvida através da instrução e que fazê-lo acelera significativamente a subsequente realização na leitura e na escrita” (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1998 citados por Lopes 2006, p. 20)

Pretendeu-se que as crianças que foram alvo deste estudo desenvolvessem competências que lhe facilitassem o ingresso e adaptação ao 1º ciclo do Ensino Básico e, por esse motivo era importante esta exploração para o sucesso escolar. No entanto, o papel da educação pré-escolar não consiste em promover um ensino formal da leitura e da escrita mas sim “facilitar a emergência do código escrito”, como mencionam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

Segundo a seguinte citação,

“A investigação-ação é participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticas e na melhoria da realidade.” (Sousa e Baptista, 2011, p.65)

Nesta investigação, as crianças foram membros ativos do processo de aprendizagem, o que influencia diretamente o seu desempenho. Aliás, no campo educativo, um dos objetivos da investigação ação é promover a mudança. Essa mudança não pretende ser imediata, mas sim, revestir-se de um carácter pedagógico, que tenciona alargar o conhecimento das crianças, nomeadamente no campo fonológico.

Em suma, pretendo com este estudo, conferir importância ao desenvolvimento das competências de literacia emergente e na sua relação causal com a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita.

O que é a Investigação ação

A investigação-ação pode servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas ativamente face a questões particulares. A própria investigação constitui uma forma de ação.

(Bogdan e Bilklen, 1991, p.297)

Pela análise do próprio nome, conclui-se facilmente o duplo objetivo desta metodologia de estudo. Numa primeira fase de estudo ocorre a investigação e, posteriormente, numa segunda fase implementa-se a ação, inerente à investigação anterior.

O termo “investigação” deriva da palavra latina “investigatio” (in + vestigium). “In” significa uma ação de entrar e “vestigium” corresponde a vestígio, marca, sinal. “Vestigium é a pegada, a marca do pé, o vestígio de alguma coisa que aconteceu num certo lugar e num tempo e aí deixou marcas e sinal de si” (Rosa, 1994 citado em Sousa, 2005, p.11).

Podemos então concluir que, uma investigação, é uma ação em que se procura aquilo que não se conhece, ou seja, numa investigação procura-se descobrir algo que ainda não é conhecido.

Uma investigação inicia-se geralmente porque subsiste a necessidade de se diligenciar o esclarecimento de uma dúvida, de responder a uma pergunta, podendo na realidade aceitar-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando-se sempre chegar a respostas de maior rigor. “Uma investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (Graziano e Raulin, 1989, citado em Sousa, 2005, p.12).

A investigação, parte quase sempre, de um conjunto de premissas (proposições, pressupostos, conhecimentos já adquiridos), que analisa através de um raciocínio logicamente conduzido, utilizando diferentes métodos de procedimento (dedução, indução, argumentação, etc.), para chegar a conclusões, que são conhecimentos.

Podemos então concluir, que investigar não é uma tarefa fácil, e os seus resultados não surgem no imediato, ou seja, é sempre necessário um árduo trabalho desenvolvido pelo investigador, alicerçado em profundos conhecimentos na área

científica em que se efetua a pesquisa.

O trabalho de investigação parece contribuir para que os professores se sintam mais motivados e interessados no exercício da sua profissão. O delineamento de uma investigação, as entrevistas, as observações, a recolha e o tratamento de dados, a reflexão sobre as conclusões e a descoberta de novos procedimentos, são desafios intelectuais que estimulam bastante os professores, que se dedicam à investigação. Deste modo, é indispensável que os professores se tornem reflexivos.

A ação profissional do professor implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. A sua ação envolve então, uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva. Juntando a palavra *investigação* (que significa pesquisar, procurar) à palavra *ação* (atuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos.

Halsey (1972), citado por Sousa (2005) refere-a como “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção”.

Este género de investigação pode ser efectuada por um investigador, investigando uma situação em que o professor atua com os seus alunos, sendo que a maioria deste tipo de investigações têm sido efectuadas pelos próprios professores operando com os seus alunos.

A estratégia de investigação-ação tende para um plano em que se visa a melhoria da prática nos diversos campos de ação (Elliott, 1996), isto é, a investigação-ação, quando selecionada como metodologia de estudo, pretende melhorar um ou vários aspetos que se considerem pertinentes, tendo em conta o campo de ação que é alvo do estudo. Não se pretende com a investigação-ação simplesmente estudar um caso, mas sim estudar, atacar e aperfeiçoar os pontos fracos, tornando-os em pontos fortes. Daqui advém o carácter duplamente objectivo desta metodologia.

Fases da investigação

Para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação. (Máximo-Esteves, 2008, p. 79).

Numa primeira fase, mais concretamente o ponto de partida como menciona o autor, tentei perceber a intenção da Educadora ao utilizar o método da divisão silábica do nome próprio da criança, uma vez que durante as três semanas de observação, todas as crianças eleitas responsáveis do dia, executavam esta tarefa. A educadora justificou esta ação como sendo um método facilitador do ensino das letras, tendo sido, desde sempre, o recurso usado pela mesma, a afirma que tem obtido “*sucesso*”.

Efetivamente, as crianças finalistas (com 5 anos) na sua maioria, bem como as crianças com 4 anos, integradas neste grupo, conheciam as letras constituintes do seu nome e concretizavam a divisão silábica corretamente. Contudo, por ser uma atividade rotineira, considerei interessante saber até que ponto as crianças conseguem associar o som à letra, ou seja, a correspondência fonema-grafema.

Para realizar este estudo foi necessário inteirar-me dos procedimentos/fases adequados para a concretização do mesmo. Vários são as propostas que se apresentam para a realização da investigação mas, a sua seleção deve ser cuidada. Sendo este trabalho realizado no âmbito da PES II o esquema – guia que se apresenta, é o mais indicado para investigadores que se “destinam a apoiar os professores no conhecimento do seu local de trabalho e a refletir sobre as suas práticas de ensino” (Máximo- Esteves 2008 p.83)

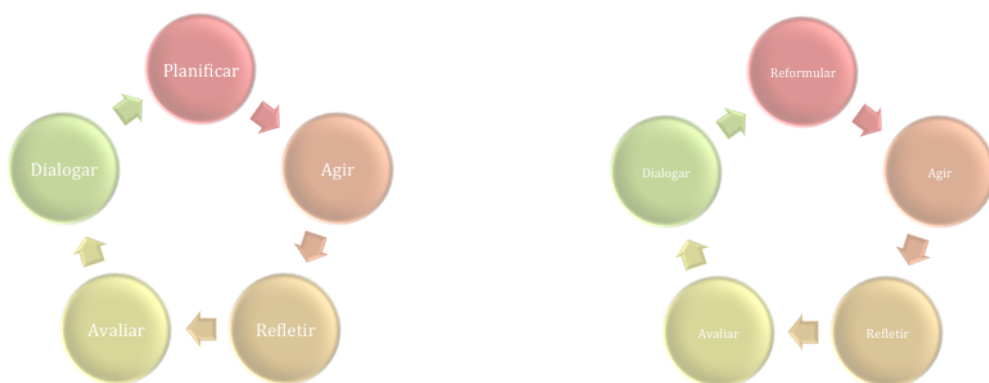


Gráfico 3. *Espiral do ciclo da investigação ação.*

Todas estas fases/ações são dependentes umas das outras e não podem ser concretizadas sem se completarem. A sua articulação é fundamental para o sucesso da investigação. Durante a ação, tive sempre presente a importância da ligação destas fases. Inicialmente, antes de planificar as tarefas a implementar, é necessário fazer um levantamento das concepções das crianças relativamente ao tema e, só depois se segue para a fase da planificação. Fundamentadas as planificações, a etapa seguinte passa pela a ação. A ação contempla toda a importância do trabalho anteriormente realizado, nomeadamente todas as informações e pesquisas que foram obtidas durante a fase de observação. Na ação convém mencionar a importância das estratégias didáticas utilizadas. Estas influenciam o envolvimento das crianças, a sua motivação e desempenho durante a concretização das tarefas.

A reflexão segue-se depois da ação, com o propósito de ajudar o investigador a analisar os resultados provenientes das tarefas implementadas e, se necessário, a reformular as mesmas com vista a alcançar um melhor resultado por parte dos alunos. A avaliação vai recair sobre a reflexão e também na consequente análise dos dados provenientes do sucesso ou insucesso das planificações implementadas. A avaliação e a reflexão, quando juntas, ajudam o investigador a repensar nas estratégias de ensino, e a reformular atividades de forma a que a ação seja atingida com êxito. O diálogo esta patente neste ciclo no sentido em que, o investigador deve partilhar todas as estratégias, preocupações e resultados com vista a obter feedbacks por parte de colegas de forma a alargar horizontes que o ajudem na construção das planificações

que se seguem. Este ciclo deve ser encarado como um ciclo em constante movimento.

Instrumentos de recolha de dados

“Os dados são simultaneamente as provas e as pistas”.

(Bogdan e Biklen, 1991, p.149)

Os instrumentos de recolha de dados que o investigador tem à sua disposição são inúmeros e variados. Cabe, portanto, ao investigador, selecionar os instrumentos que melhor se enquadram no seu estudo, e refletir no processo de triangulação dos selecionados. Por essa razão, o investigador deverá fazer uma seleção cuidada e criteriosa desses mesmos instrumentos e, ponderar se os resultados provenientes dos proferidos instrumentos são os mais adequados para o estudo em curso.

Na verdade, também são esses instrumentos de recolha de dados que facultam ao investigador os resultados das suas práticas, isto é, a sua auto avaliação, que poderá conduzir a uma melhoria das práticas interventivas, bem como das estratégias utilizadas. É aqui que reside a essência e a importância da recolha de dados e dos instrumentos selecionados para tal. (Latorre, 2003)

Neste caso particular, os instrumentos selecionados para a recolha de dados do presente estudo foram os seguintes:

- ⇒ Guião Sabichão;
- ⇒ Notas de campo;
- ⇒ Observação;
- ⇒ Portfólios (documentos das crianças);
- ⇒ Registos fotográficos e áudio;

Os referidos instrumentos de recolha de dados são designados por qualitativos, tornando assim esta investigação numa investigação qualitativa. Esta vertente da investigação foi a adoptada pela riqueza que comporta, nomeadamente em “pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” como menciona Bogdan e Biklen (1991, p.16)

Mesmo antes de se dar início à recolha de dados e às tarefas de investigação propriamente ditas, o investigador goza de um período de observação através do qual consegue fazer um levantamento de vários parâmetros relativamente ao grupo, tais como carências, dificuldades, aspectos a melhorar e competências já assimiladas. Já na fase de investigação, a observação continua patente na metodologia do investigador. Ela permite um contacto directo no momento preciso da investigação, ou seja, há uma percepção directa dos acontecimentos tal como eles sucedem. O observador e investigador deve registar no papel o que efetivamente aconteceu durante a sua intervenção dando assim origem às notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p.150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” Com a mesma importância apresentam-se este instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo, que constituem um diário pessoal do observador e investigador. Para Máximo-Esteves (2008, p.88) “o objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”. Para o mesmo autor, os registos podem ser variados, não cingindo apenas a textos, mas incluindo também imagens, diálogos, opiniões, interpelações e comentários.

Um outro processo de recolha de dados adoptado são os registos dos produtos das crianças, ou por outras palavras, são todos os documentos produzidos individualmente, pelo grupo. Como menciona Máximo-Esteves (2008, p.92) “A análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.”, como é o caso do presente estudo. Como defende ainda o mesmo autor, este procedimento são um bom auxílio, para o professor e investigador no sentido em que avalia os conhecimentos do grupo e, ao mesmo tempo, avalia o seu método de trabalho.

Por fim, mas com igual importância a todos os outros instrumentos de recolha de dados já referidos, são os registos fotográficos e áudio.

Máximo-Esteves (2008, p.91) defende que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e

reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo.” Nesta investigação, a fotografia tem como finalidade registar o desenvolvimento da tarefa em curso e, simultaneamente, comprovar tudo o que é mencionado nas notas de campo e na observação.

A esta combinação dos instrumentos de recolha de dados é chamada a triangulação de dados. Para Sousa e Baptista (2011, p. 63), “a justificação da triangulação dos dados é de que, cada método revela diferentes aspectos da realidade e, por isso, devemos utilizar diferentes métodos para observar essa realidade. Por outro lado, a utilização de uma combinação de métodos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e, assim, alcançar resultados mais seguros.”

Amostra

O grupo em questão, como já foi mencionado, era composto por vinte e cinco crianças, com idades heterogéneas. É importante frisar que, os objectivos apontados para este estudo, deve considerar apenas crianças com cinco anos de idade. Sendo este o último ano de frequência no jardim de infância das crianças com a idade mencionada, torna-se pertinente a implementação deste estudo, com vista à mudança das concepções erróneas, e ao melhoramento das competências já adquiridas. Contudo, não é demais referir que, em certos momentos da investigação, as restantes crianças integradas no grupo, com três e quatro anos de idade, participaram indiretamente na atividade, e até demonstraram compreensão e capacidades de execução. De seguida, apresentam-se os gráficos relativos às idades das crianças, e a tabela da calendarização das atividades para o grupo de crianças que integram a amostra do estudo.

IDADES DO GRUPO

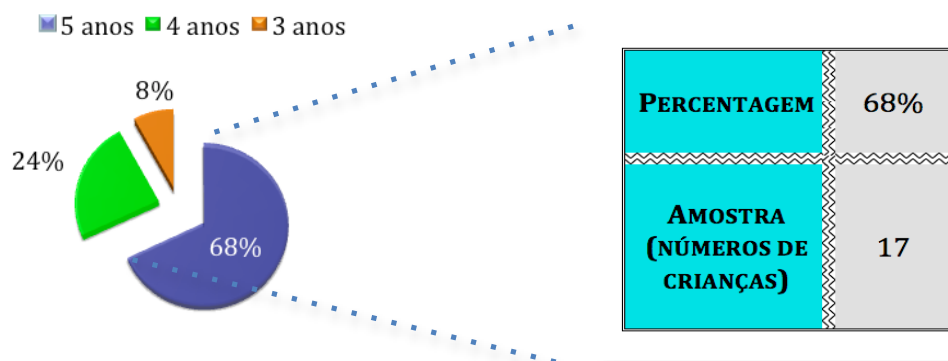


Gráfico 4. Relação das idades do grupo.

	DATA DE INTERVENÇÃO	OBJECTIVOS
1ª INTERVENÇÃO	24, 25 e 26 de Outubro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Revelar conhecimentos relativos à construção frásica;
2ª INTERVENÇÃO	30 de Outubro e 2 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Explorar a noção de frase; Adquirir conhecimentos relativos à segmentação frásica; Desenvolver conhecimentos sobre o impresso;
3ª INTERVENÇÃO	6, 7 e 8 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Identificar rimas;
4ª INTERVENÇÃO	14, 15 e 16 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Explorar a noção de rima; Criar rimas;
5ª INTERVENÇÃO	21, 22 e 23 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas; <p>(Tarefa de contagem)</p>
6ª INTERVENÇÃO	28, 29 e 30 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas; <p>(Tarefa de segmentação)</p>
7ª INTERVENÇÃO	14 de Dezembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de omitir e manipular sílabas; <p>(Tarefa de manipulação)</p>

Tabela 3. Calendarização das intervenções para a investigação

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan e Biklen, 1991, p.205)

O presente capítulo pretende, assim, revelar os resultados provenientes das atividades implementadas. Estes resultados foram obtidos com recursos aos instrumentos de recolha de dados mencionados anteriormente. Posto isto, os dados que foram recolhidos e analisados serão apresentados pela ordem que foram implementados e executados, até porque, não seria possível implementar uma tarefa caso a anterior não alcançasse o sucesso desejado.

A aquisição de conhecimentos inerentes à consciência fonológica, às noções sobre o impresso e a emergência sobre a escrita foram os objetivos propostos e desenvolvidos ao longo desta investigação, como comprovam as atividades apresentadas. Como constatei na observação, o grupo demonstrava capacidades de concretizar a divisão silábica de uma qualquer palavra, no entanto, não manifestavam conhecimentos relativos à consciência fonológica nem à percepção dos sons do discurso. A realização da segmentação silábica era executada pelas crianças, através da imitação que faziam da Educadora cooperante. Ressalva-se assim que, esta segmentação silábica era efectuada com batimento de palmas, em grande grupo e com a Educadora, simultaneamente. Observa-se, portanto, uma reprodução do ato mencionado.

Como refere Sim-Sim (2006, p.65), “a consciência de certas características da língua, nomeadamente da consciência fonológica, não sendo uma simples consequência do crescimento cognitivo ou linguístico da criança, requer estimulações específicas e está profundamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita.” Com base nesta citação da autora, bem como outros estudos anteriormente mencionados que relevam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na idade pré-

escolar e influencia, positivamente o sucesso da aprendizagem formal no 1º ciclo do ensino básico.

Antes mesmo de abordar a consciência fonológica e todos os conceitos que lhe são inerentes, julguei pertinente fazer um levantamento de informações, mais concretamente se as crianças possuíam a noção de frase, palavra até culminar na noção de sílaba. Isolar estes conceitos que se encontram estreitamente vinculados, poderiam dificultar a aprendizagem das crianças e induzi-las em erro adquirindo conceitos desacertado. Uma abordagem completa, com as noções gerais e com um fio condutor do conceito de frase, que é composta por palavras e que as palavras são formadas por sílabas, ajuda o grupo a assimilar conceitos mais facilmente.

Como está patente no quadro de calendarização das intervenções (tabela 1), a primeira tarefa consistia no levantamento das concepções das crianças relativamente à noção de frase e sua segmentação em palavras. Esta atividade (anexo III) não foi realizada na íntegra, visto que, o grupo não possuía quaisquer conhecimentos sobre o mesmo, sendo assim considerada, desde início uma atividade piloto. Depois do insucesso da tarefa, como já referido, pressupõe-se uma reflexão que pretende avaliar as necessidades e dificuldades do grupo, neste contexto, de forma a abordar e planificar atividades que vão de encontro aos problemas sentidos.

1ª Intervenção: Revelar conhecimentos sobre a construção frásica

A atividade que foi implementada pretendia abordar a diferença entre frase e palavra. Esta tarefa foi concretizada em várias etapas, em que o principal papel provinha do grupo. Inicialmente, apresentei uma imagem às crianças para que estas a descrevessem. A imagem em causa retratava uma profissão, mais concretamente um pianista. Solicitei, deste modo, ao grupo, que formulasse uma frase com a ação em causa. De imediato as crianças responderam:

Grupo: <i>“O menino toca piano.”</i>

Posto isto, a frase mencionada foi impressa em cartolina e colocada no quadro de modo a tornar-se visível ao grupo e proporcionando assim o contacto com o

impresso. Seguidamente, foram distribuídas imagens com ações correspondentes às palavras constituintes da frase que as crianças mencionaram, para que as mesmas ordenassem as imagens consoante a frase citada. Era pretendido também que o grupo compreendesse que uma frase é composta por mais de uma palavra e, por essa razão, solicitei a uma criança que contasse o número de palavras da frase. Por esse motivo, decidi distribuir cinco cartões em que, em cada um deles estava patente o numeral cardinal e a respetiva representação simbólica.

1ª Frase – O menino toca piano.



Figura 2: Correspondência das imagens relativamente às palavras da frase.



Figura 3: Identificar a primeira, segunda, terceira e quarta palavra da frase.



Figura 4: Identificar a primeira, segunda, terceira e quarta palavra da frase.

Não sendo apenas um exemplo suficiente, decidi apresentar uma outra imagem às crianças, de modo a realizar o mesmo processo. Contudo, desta vez a frase seria composta apenas por três palavras, como solicitei ao grupo. Este segundo exemplo pretendia mostrar às crianças que o número de palavras integrantes de uma frase pode variar, e poderá ser composta por mais de duas palavras, ao contrário do que algumas crianças pensavam, considerando o exemplo anterior. Contudo, surgiu uma tarefa extra que consistia no acréscimo de uma palavra a este segundo exemplo. Eis o diálogo que mantive com o grupo no momento da tarefa:

Estagiária: *Será que podemos acrescentar uma palavra a esta frase?*

Grupo: *Não!*

Estagiária: *Então porquê? Será que a nossa frase só pode ter três palavras?*

*Será que esta cantora canta bem ou mal?**

**(Infelizmente, não tive oportunidade de fazer o registo fotográfico pelo facto de e encontrar a exercer a PES II, isoladamente.)*

Grupo: *Não sabemos. Mas se calhar canta bem. Todos os cantores cantam bem.*

Estagiária: *Então, vamos acrescentar isso á nossa frase.*

“A cantora canta....”

Grupo: *“Bem.”*

2ª Frase – A cantora canta



Figura 5: Identificar a primeira, segunda e a terceira palavra da frase.

A primeira atividade do guião Sabichão é relativa à construção frásica. Tendo em conta que as crianças não sabem ler, recorreu-se a imagens simples e muito objetivas de ações diárias para concretizar a tarefa. Este conteúdo, pela análise e avaliação do guião foi muito bem apreendido pelo grupo. A primeira tarefa consistia então na construção frásica. Inicialmente, a criança fazia a leitura da imagem, em grande grupo, onde seria discutida a ação da menina.



Figura 6: Atividade apresentada no Guião sabichão.

Todas as crianças concluíram que a frase mais adequada seria “A menina bebe água.” Posteriormente, fizemos a contagem das palavras dessa frase. Após a contagem, foi facultado ao grupo um conjunto de imagens diversificadas para que pudessem selecionar as imagens correspondentes a essa frase, como o exemplo que se segue.

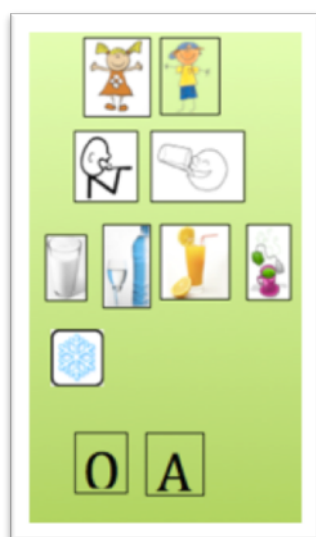


Figura 7: Exemplo das imagens utilizadas para a concretização da atividade de segmentação frásica.

Através deste conjunto, as crianças tiveram que selecionar e recortar as imagens, e depois colá-las pela ordem correta. Ao longo desta tarefa, coloquei questões que auxiliavam a realização da tarefa, tais como:

- *Na imagem, quem é que aparece? É um menino ou uma menina?*
- *E essa menina que não sabemos o nome está a comer ou a beber?*
- *O que será que a menina está a beber?*

(Relativamente a esta questão, não era possível saber qual a bebida. Por isso, as crianças poderiam escolher qual a bebida que mais gostam para atribuir à sua frase)





FRASE CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS (EXEMPLOS)	FRASES RELATIVAS ÀS FRASES
	O menino bebe leite.
	A menina bebe chá.
	O menino bebe água.
	A menina bebe chá.

Figura 8: Tabela relativa aos resultados da atividade de construção frásica de algumas crianças do grupo.

Pela análise das frases acima apresentadas, duas crianças colocaram a imagem do menino em vez de colocar a imagem da menina. Tal deve-se ao facto de estarem distraídos e também, porque julgavam que a imagem era para ser colocada consoante a seu próprio sexo. Obviamente, estes dois lapsos foram cometidos por duas crianças do sexo masculino.

A segunda fase desta primeira tarefa consistia em acrescentar uma imagem à frase inicial, ou seja, atribuir uma característica à bebida, nomeadamente se a bebida era fria ou quente, e ficava ao critério de cada criança escolher essa característica. O objectivo da tarefa pretendia que as crianças fossem capazes de perceber que é possível acrescentar uma palavra à frase, e desta forma fazer com que a frase aumentasse,

passando assim de quatro palavras para cinco. Apresentam-se assim, dois exemplos das duas características que se podiam conferir à bebida.

“A menina bebe chá frio.”

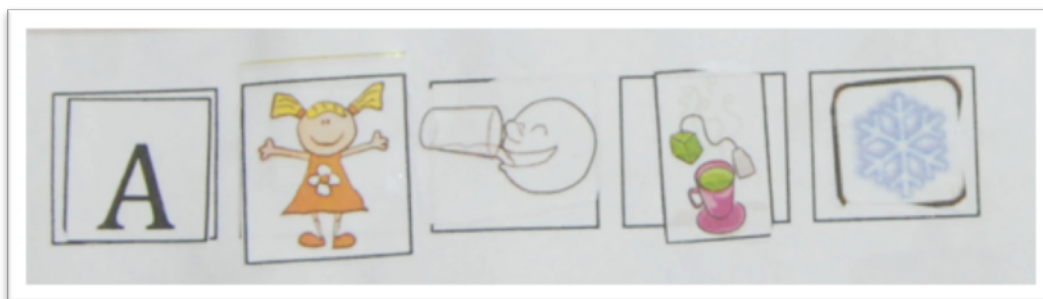


Figura 9: Exemplo de uma frase construída por uma criança.

“A menina bebe chá quente”



Figura 10: Exemplo de uma frase construída por uma criança.

Para finalizar, é importante também mostrar ao grupo que, assim como podemos aumentar uma palavra à frase inicial, podemos também retirar uma palavra à referida frase inicial “A menina bebe água”, por exemplo, tornando assim a nossa frase mais pequena, com apenas três palavras. Contudo, a frase deverá, igualmente, conter uma mensagem, isto é, o processo de “encurtar” a frase só é admitido se a frase for passível de compreensão, como é o presente caso.

“A menina bebe.”

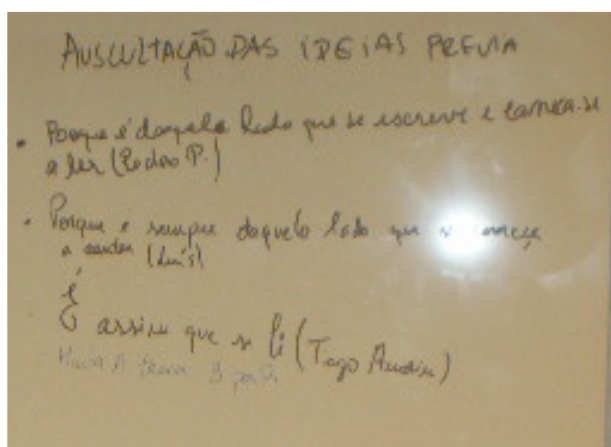


Figura 11: Exemplo de uma frase construída por uma criança do grupo.

No decorrer desta atividade, o grupo, demonstrou dificuldade na compreensão da direccionalidade da escrita. Esta observação ajudou-me a refletir e a reformular, mais uma vez, as atividades previstas, e a introduzir uma atividade complementar de compreensão das noções sobre o impresso.

2ª Intervenção: Adquirir noções sobre o impresso

Depois da dificuldade sentida na realização da tarefa apresentada no “Guião Sabichão”, relativamente às noções sobre o impresso, apresentou-se um atividade que compreendesse todas as regras relativas ao impresso, nomeadamente a direccionalidade da escrita, que a escrita é uma reprodução do que é verbalizado, ou seja, o texto é composto por palavras e que, entre as palavras apresentam-se espaçamentos. Neste âmbito, considerei oportuno introduzir uma dinâmica, rotineira, para que estivesse patente, diariamente, a exercitação sobre as referidas noções. Antes mesmo de partir para a tarefa foi feita a auscultação das ideias prévias do grupo, relativamente às noções sobre o impresso.



Ausculatção das ideias prévias

- Porque é daquele lado que se escreve e começa-se a ler; (P.)
- Porque é sempre daquele lado que se começa a contar histórias; (L.)
- É assim que se lê; (T.)

Figura 12: Imagem relativa a um dos instrumentos de dados selecionados para o estudo onde era pretendido fazer um levantamento das concepções do grupo.

Esta dinâmica consistiu, então, em escrever a letra da canção dos “Bons dias” em cartolina e, a criança que fosse eleita chefe do dia, quando desse início às rotinas diárias, dirigia-se junto do cartaz e, com o dedo, acompanhava a letra da canção da esquerda para a direita e de cima para baixo, enquanto que o restante grupo entoava a canção. Assim, todas as crianças poderiam compreender melhor estas noções.

3ª Intervenção: Identificar rimas

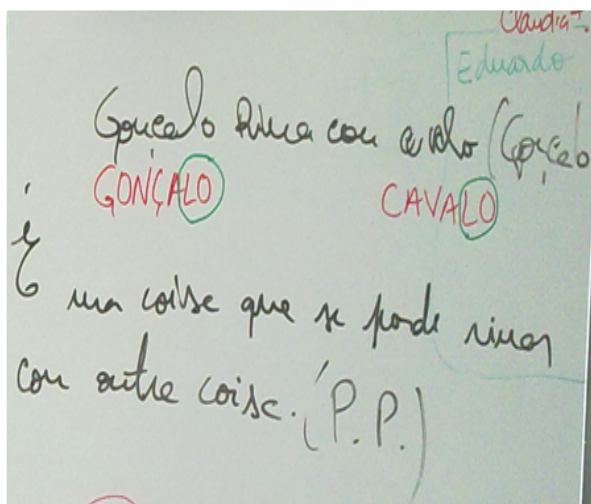
As rimas são uma boa estratégia para o desenvolvimento da consciência fonológica e a percepção dos sons da fala. Como defende Sim-Sim (2006, p.72) “a capacidade precoce de detecção de rimas e de aliteração, conducente ao conhecimento da estrutura fonológica da língua, parece predizer o progresso na leitura e a aptidão para soletrar as letras de uma palavra quatro anos mais tarde.” Por esta razão, pretendia-se que, numa primeira fase, o grupo fosse capaz de identificar as rimas presentes no poema selecionado para a semana, e que foi de encontro à data festiva do São Martinho. Após esta atividade, e de forma a dar continuidade ao desenvolvimento desta competência propôs-se a exploração e criação de rimas, necessariamente pela ordem mencionada.

Depois de uma primeira leitura expressiva, a estagiária questiona o grupo sobre a história. Estas questões pretendem decifrar o tema da semana, a estação do ano, e tudo que lhe está inerente.

De forma a destacar as palavras que rimam, as crianças são solicitadas a ficar atentas a uma segunda leitura de forma a descobrir quais as palavras que rimam no poema. Depois de descobertas as rimas apresentadas no texto (como por exemplo valente/gente, tremer/proteger), colocou-se um novo desafio ao grupo, desta vez para encontrar e descobrir outras rimas, mais concretamente, palavras que rimassem com os seus nomes, como o exemplo que lhes apresentei:

Estagiária: *“Por exemplo, uma palavra que rima com o meu nome: Ana rima com banana.”*

De imediato, algumas crianças começaram a fazer rimas.



- Gonçalo rima com cavalo. (G.)
- É uma coisa que se pode rimar com outra coisa. (Mencionado pelo P.P., quando tentou dar uma definição de rima)

Figura 13: Imagem com citações de crianças na atividade das rimas.

Como demonstra um dos instrumentos da recolha de dados utilizados nesta investigação, a definição de rima que o Pedro assumiu foi:

P.: *“É uma coisa que se pode rimar com outra coisa.”*

Aproveitando o interesse da criança, coloquei a seguinte questão:

Estagiária: *“Uma coisa? Que coisa será essa?”*

Grupo: *“Uma palavra.”*

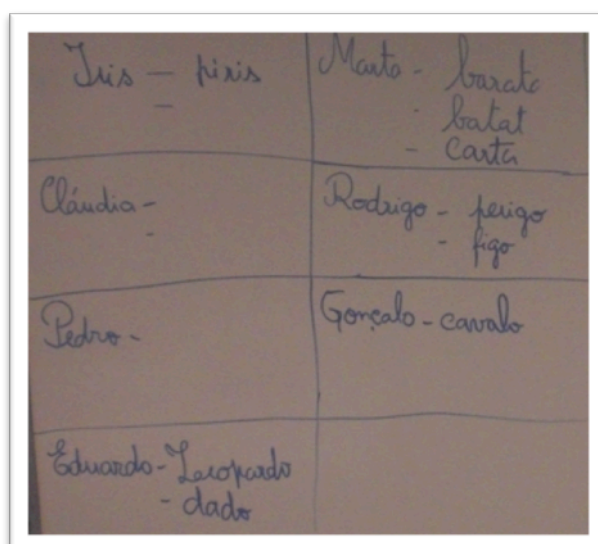
Estagiária: *“Exatamente. Rimas são palavras que dizemos, e que acabam com o mesmo som ou com sons parecidos.”*

O G. foi a primeira criança a levantar o dedo para apresentar a sua rima.

G.: *“Gonçalo rima com cavalo.”*

Depois de escrever no quadro a rima mencionada pela criança, repentinamente, a Íris, repara que ambas as palavras terminam com as mesmas letras.

Deste modo, esta criança demonstra que também já tinha competências de conhecimento sobre o impresso, nomeadamente a discriminação de letras. Num curto espaço de tempo, as crianças encontraram as rimas que se apresentam.



Íris - fixis	Marta - barate - batat - carta
Cláudia -	Rodrigo - feigo - figo
Pedro -	Gonçalo - cavalo
Eduardo - Leopardo - dado	

Figura 14: Nomes de algumas crianças e respectivas rimas

No entanto, o grupo deparou-se com algumas dificuldades em encontrar palavras que rimassem com determinados nomes, tais como Cláudia, Tiago, Vânia, entre outros. Então, propôs-se ao grupo que perguntassem aos pais se os ajudavam a encontrar as referidas rimas. Deste modo, os pais ou outros familiares próximos, poderiam também, ajudar a criança a compreender e a assimilar melhor a noção de rima. Depois desta tarefa, seguiu-se a atividade do Guião Sabichão. Nesta atividade era solicitado às crianças que ligassem as imagens que rimavam, tal como se apresenta na imagem indicada.

A atividade foi realizada em grande grupo e, assumindo a educadora estagiária o papel de condutora da atividade, colocando sempre questões orientadoras que permitissem a compreensão do tema e consequentemente o sucesso da atividade. Depois de entregar a folha com a tarefa ao grupo todo, pedi para as crianças olharem para as imagens e que fossem dizendo o nome correto de cada uma.

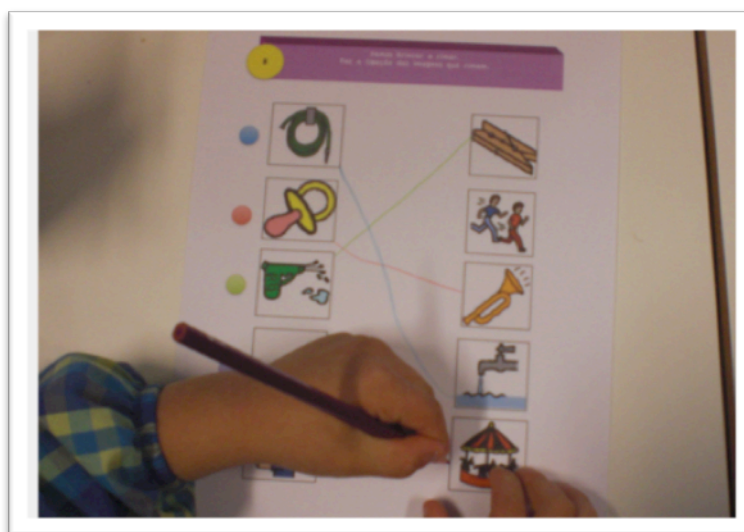


Figura 15: Atividade do Guião Sabichão referente às referente à descoberta de rimas.

Existiam, efetivamente, algumas imagens que eram totalmente desconhecidas para o grupo em geral, como é o caso da corneta que o G. chamava trompete, e a ambiguidade que existe na imagem com a torneira e a água. Neste caso particular, as crianças atribuíam o nome de água e não de torneira. Após a decodificação e atribuição correta dos nomes e dos conceitos presentes em cada imagem, pedi às crianças que ouvissem bem a palavra de cada imagem sempre que a pronunciavam.

Estagiária: “Qual será o nome do objeto que está e primeiro lugar na folha?”

Grupo: “É uma mangueira.”

Estagiária: “Então vamos dizer a palavra em voz alta e na ultima sílaba, no último bocadinho da palavra, vamos dizer mais alto (com mais ênfase).”

Grupo: “Man – guei – ra.”

Estagiária: “Qual é o último som que dissemos?”

Grupo: “- ra”

Estagiária: “Então vamos tentar descobrir qual a outra palavra que acabe com esse som que dissemos agora, o – ra.

Vamos dizendo o nome de cada uma destas imagens para descobrir qual a rima da palavra mangueira.”



Figura 16: Atividade do Guião Sabichão referente às referente à descoberta de rimas.

Já numa fase terminal da tarefa de descoberta das rimas, as crianças, inconscientemente, faziam a segmentação silábica como o caso da criança G..

Estagiária: “Qual o nome desta imagem?”

G.: “ Chu-pe-ta.”

Estagiária: “E chupeta rima com que palavra?”

G.: “Cor-ne-ta.”

Estagiária: “Será que é corneta?”

G.: “Sim, é! Chu-pe-ta.... Cor-ne-ta. Estas rimam.”

A última sílaba de cada palavra era entoada pelas crianças com maior realce, o que facilitava a realização deste atividade.

O grupo demonstrou conhecimentos relativamente à identificação das rimas o que significa que houve um notável desenvolvimento da consciência fonológica. Salientam-se apenas as dificuldades sentidas por duas crianças no que refere articulação das palavras que influencia e dificulta a identificação das rimas, sendo que estas crianças são as que apresentam algumas dificuldades a nível da linguagem oral.

Mesmo depois do sucesso alcançado com esta tarefa, é indispensável proporcionar às crianças, de forma continuada, atividades que visem o desenvolvimento da consciência fonológica, dada a sua importância para o sucesso escolar. Para isso, e como está patente no Guião Sabichão, foram apresentadas mais tarefas relacionadas com rimas, para que desenvolvesse a discriminação auditiva do grupo e a consciência fonológica.

Na semana seguinte, após esta curta abordagem da identificação e exploração das rimas, foi apresentado às crianças um vídeo – Panda vai á escola: o jogo das rimas – que aborda as rimas numa vertente mais lúdica, didática e apelativa. O grupo em estudo ficou muito motivado para a criação de rimas e, foi notório, que todo o grupo se mostrou competente no que concerne à compreensão das rimas. Este vídeo é uma chamada de atenção, para as crianças, para a importância da discriminação auditiva da última sílaba, como identificador de uma conjunto de rimas. Note-se o caso de um excerto da canção *“Diz uma palavra que rime com Joana. Como cama? E pestana? Diz uma palavra que rime com Joana. Ana – ana – ana – ana.....”*.

O facto de a canção entrar facilmente no ouvido das crianças, e por ser também uma canção muito alegre, as crianças passaram o dia a cantarolar. Era interessante verificar que, por vezes, quando uma criança cantava a canção e não dizia uma das palavras que rimasse, havia sempre, pelo menos uma das crianças que a corrigia, dizendo que aquela palavra não rimava porque não acabava com o mesmo som.

Após a abordagem deste vídeo, o grupo foi solicitado a realizar mais uma das tarefas do Guião Sabichão, respeitante, como já indicado, às rimas.

Mais uma vez, foi com grande sucesso que todo o grupo realizou a tarefa que se apresenta de seguida. Esta consistia em circundar todas as palavras que rimavam entre si, desenvolvendo assim a consciência fonológica.

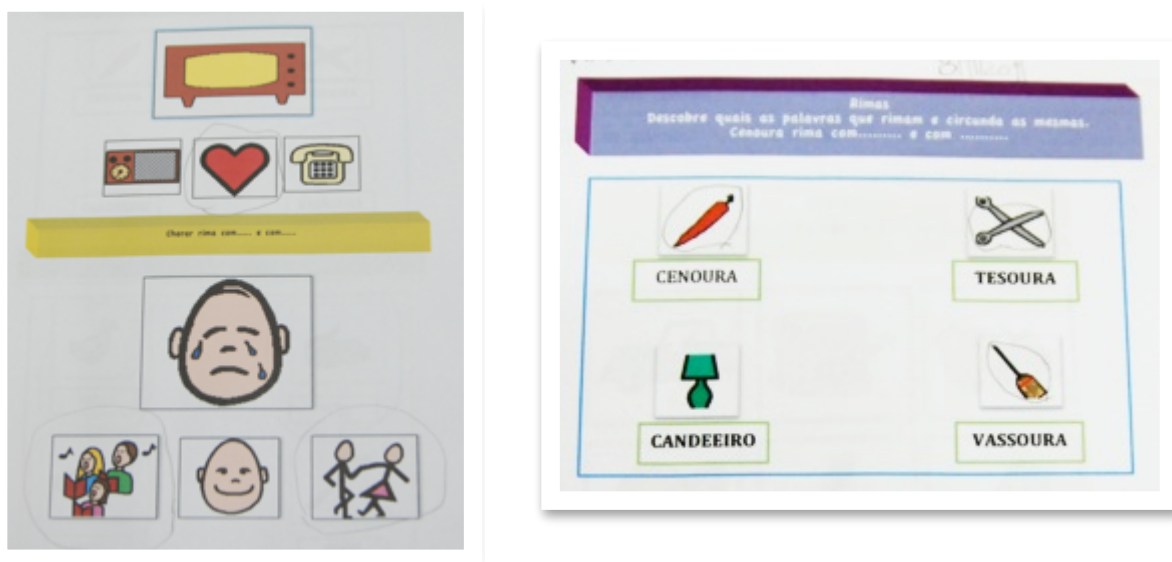


Figura 17: Atividade do Guião Sabichão referente à descoberta de rimas.

De igual importância revestiu-se uma outra tarefa no Guião Sabichão, relativa às rimas em que, desta vez, a criança deveria descobrir o intruso, ou seja, a palavra que está a mais e que não rima. Também esta foi concretizada com muito empenho e entusiasmo, o que culminou com um enorme êxito. Foi visível o entusiasmo com que as crianças inventavam rimas, com facilidade. Pudemos, então, verificar que todo o grupo aderiu com entusiasmo a estas atividades e que quase todos fizeram grandes progressos no desenvolvimento de competência de linguagem oral, nomeadamente na identificação das rimas.



Figura 18: Atividade do Guião Sabichão referente às referente à descoberta de rimas.

4ª Intervenção: Dividir palavras em sílabas (tarefa de contagem)

O desenvolvimento da consciência fonológica comporta em si a identificação, a segmentação, a reconstrução e a manipulação fonológica, pelo que foi meu objectivo proporcionar atividades que levasse à exploração destes conceitos.

Algumas crianças do grupo, já possuíam noções de segmentação silábica e sabiam bater uma palma por cada sílaba presente numa dada palavra.

Neste âmbito, a quarta intervenção recaiu sobre o processo de contagem e segmentação silábica, e contagem das sílabas.

“O número de sílabas em tarefas de consciência silábica parece também afetar o desempenho das crianças. Com efeito, foi por nós comprovado que a maioria das crianças com mais de quatro anos é capaz de segmentar silabicamente unidades lexicais de duas sílabas, ocorrendo as maiores dificuldades com palavras com mais de três sílabas ou na identificação de monossílabos.” (Sim-Sim, 2006, p. 68)

Deste modo, não se julgava adequado apresentar palavras com mais de três sílabas, e por esse motivo, as palavras sugeridas para a segmentação silábica foram

monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas. A decisão de introduzir palavras monossilábicas surgiu com a intenção de mostrar ao grupo que existem palavras com uma sílaba apenas. A atividade da segmentação silábica que se realizou seguiu uma ordem em que, inicialmente as crianças pronunciavam as palavras, procediam à contagem do número de sílabas, e só depois passavam para a segmentação silábica, atentando sempre à fonologia, ao som das palavras e das respectivas sílabas.

A presente atividade foi realizada em grande grupo, com auxílio do quadro branco de parede. Considerei adequado iniciar esta tarefa pelas palavras monossilábicas. Assim sendo, pedi a uma criança do grupo que se dirigisse ao quadro e que fizesse a ligação das palavras ao quadro onde estava a palavra equivalente e a respectiva foto.



Figura 19: Identificação do número de sílabas de uma palavra, e respectiva correspondência.

De seguida, esta mesma criança foi solicitada a contar as sílabas de cada uma das palavras, cão e chá, através do método já por ela conhecido, com recurso a palmas. A criança em questão bateu duas palmas, ou seja, considerou a palavra com duas sílabas, devido à forma como a pronunciou.

Estagiária: *“Quantas vezes bateste as palmas, Eduardo?”*

E.: *“Bati duas vezes.”*

Estagiária: *“Então diz a palavra e bata palmas, ao mesmo tempo.”*

E.: *“Cão – e.”*

Depois disto pedi ao grupo que se manifestasse relativamente a esta situação. O grupo interpelou o Eduardo, dizendo que não estava correta esta divisão silábica. A criança G., corrigiu a E., dizendo que a maneira correta de fazer a divisão silábica era “cão”, e não “cão – e”. Mais uma vez, a questão da linguagem oral e a sua influência estão bem patentes neste caso concreto. Depois desta correção, a atividade prosseguiu. Como a palavra em questão – cão – tem apenas uma sílaba, colocou-se assim no quadro, como demonstra a imagem seguinte.



Figura 20: Imagem representativa de uma palavra monossilábica.

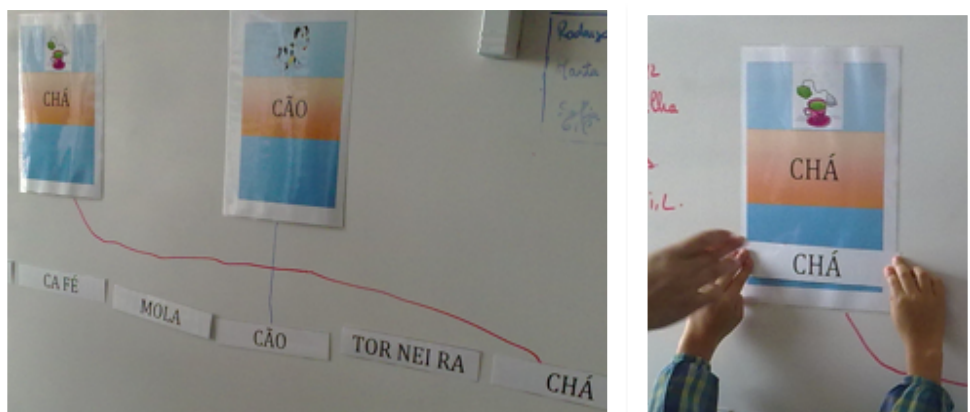


Figura 21: Correspondência da palavra à imagem e respectiva contagem das sílabas.

Relativamente à outra palavra monossilábica - chá - , as crianças não cometeram o mesmo erro e concretizaram a divisão silábica corretamente como demonstra a imagem abaixo.



Figura 22: Segmentação silábica da palavra café.

A conclusão que o grupo retirou, relativamente às palavras monossilábicas foi que, as palavras “*rápidas e pequeninas*” têm apenas uma sílaba porque só se bate uma palma. Após ouvir a designação “rápida”, interroguei a criança sobre o que entendia como rápida e a resposta que obtive foi de que a palavra rápida é aquela que se diz rapidamente, que é muito pequena, e que não demora muito tempo a dizê-la. A divisão silábica das restantes palavras foi concretizada sem obedecer a uma ordem. Decidi convidar uma criança e pedir que escolhesse uma palavra e, de entre os quadros correspondentes com a imagem e a mesma palavra, concretizasse a divisão silábica. A criança em questão escolheu a palavra café.

A mesma não sentiu quaisquer dificuldades na segmentação silábica concretizando-a com recurso ao batimento de palmas. Antes mesmo de cortar a palavra, a criança foi solicitada a representar a segmentação silábica da palavra “café” no quadro branco, de forma a demonstrar os conhecimentos relativos à consciência fonológica. Surgiu assim o primeiro de dois exemplos de uma palavra dissilábica. Seguiu-se a palavra “mola”. Mais uma vez, uma outra criança do grupo foi solicitada a concretizar a segmentação silábica da palavra mencionada.

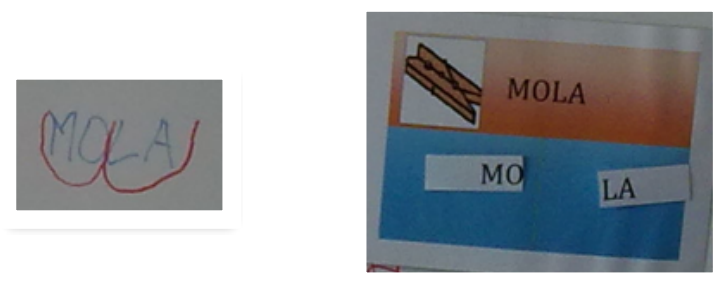


Figura 23: Segmentação silábica da palavra mola.

O procedimento utilizado para a segmentação silábica desta palavra foi o mesmo que utilizamos para a segmentação silábica da palavra café. O grupo recorreu ao batimento de palmas e, com sucesso, todas as crianças demonstraram conhecimentos inerentes à consciência fonológica, nomeadamente ao som relativo a cada vogal final de cada uma das sílabas, sendo estas o “o” de “mo” e o “a” de “la”.

Efetivamente, esta atividade seguiu uma ordem lógica embora não fosse essa a minha intenção. Inicialmente abordámos as palavras monossilábicas, passando para as dissilábicas e por fim as trissilábicas. Para abordar as palavras trissilábicas, as seleccionadas para o efeito foram “torneira” e “regador”.

A metodologia repete-se para esta etapa. Uma criança do grupo é solicitada a segmentar a palavra “torneira”, em que a leitura é feita através da imagem.

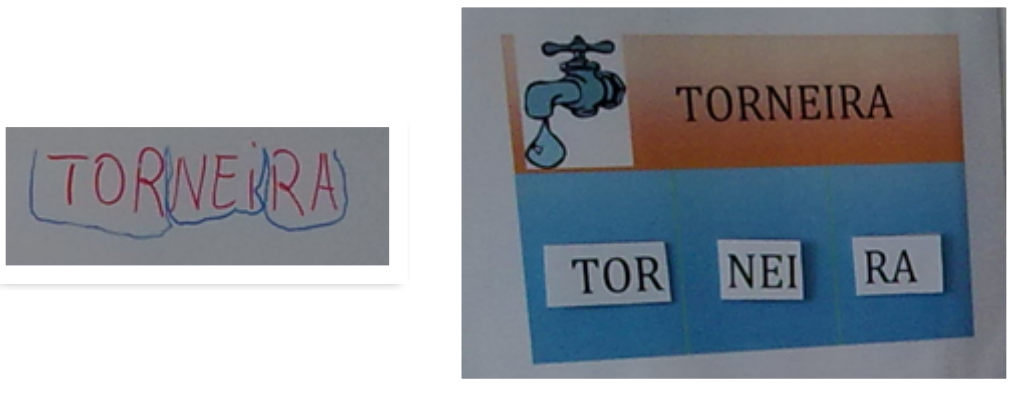


Figura 24: Segmentação silábica da palavra torneira.

Seguidamente a criança pronuncia a palavra, ao mesmo tempo que bate palmas de modo a encontrar o número de sílabas da indicada.

Estagiária: “Vânia, quantas vezes bateste palmas?”

V.: “ Três vezes”.

Estagiária: “E consegues separar a palavra em três sílabas?”

V.: “Sim. “tor” – “nei” – “ra”.

Estagiária: “ A primeira sílaba acaba em que letra”

V.: “Tor” (prolongando o “r”). Acaba em “r”.

Estagiária: “E a segunda sílaba?”

V.: “nei” (prolongando o “i”), acaba no “i”.

Estagiária: “Muito bem Vânia. E então a última letra da última sílaba é qual?”

V.: É o “a”.

Por fim, a palavra a segmentar é “regador”. Desta vez, a criança que se prontificou a executar a divisão silábica, contava apenas com a ajuda do grupo, sem qualquer auxílio da minha parte.

Posto isto, a criança dirigiu-se ao quadro, olhou para a imagem e disse que era um regador. De seguida, bateu palmas enquanto pronunciou sílaba a sílaba. Efetivamente, a criança, dividiu a palavra em sílabas da forma correta, “re” “ga” “dor”.

Depois disto, passei a cartolina com a palavra escrita e a tesoura para a mão da criança para que esta passasse para a segunda fase da tarefa segmenta-se, isto é, para cortar a palavra impressa na cartolina de acordo com as sílabas que tinha acabado de proferir. A criança não teve a possibilidade de representar, no quadro, a segmentação da palavra em sílabas devida à convicção e assertividade com que executou a tarefa. Contudo, antes de cortar a cartolina, perguntava aos colegas se concordavam com aquela divisão. Foi uma situação de muito interessante pelo facto de que, cada vez que a criança M., a criança que conduziu esta última tarefa, perguntava se o grupo concordava com aquela divisão, assistia-se a um “burburinho” ou então um “pensar alto” das crianças a segmentar a palavra da seguinte forma:

Grupo: “ “re, re, re, re, eeee”, termina no “e”. Depois a outra é “ga, ga, ga, aaaa”

Acaba no “a”, e a última acaba no “r”.

Depois desta atividade, no que diz respeito à segmentação silábica de palavras, não houve dúvidas de que as competências da consciência fonológica estavam muito bem assimiladas pelo grupo. As crianças começaram assim refletir e a ouvir o som das palavras e a concentrarem-se no som final de cada sílaba, como era o pretendido, e sendo este o objetivo primordial da atividade. Face ao interesse e empenho demonstrado pelo grupo de crianças no desenvolvimento de todas as atividades já referidas, senti que podia continuar para a fase seguinte do patamar da consciência fonológica.

Assim, em cooperação com a Orientadora Anabela Sampaio e com a Educadora Cooperante responsável pelo grupo, decidi avançar para a manipulação silábica, sendo esta a tarefa que se segue.

5ª Intervenção: Dividir palavras em sílabas (tarefas de segmentação)

Pretendeu-se que o grupo conseguisse manipular as sílabas de forma a descobrir novas palavras. Foram apresentados os seguintes cartazes ao grupo.

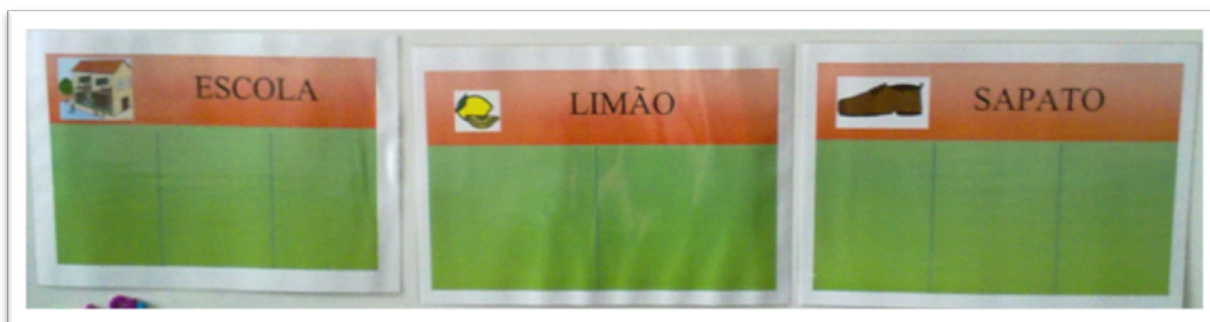


Figura 25: Cartazes apresentados para segmentação silábica.

Mais uma vez, a imagem surge sempre acompanhada da palavra respeitante à mesma. A tarefa é executada em grande grupo onde todas as crianças têm um papel ativo e participativo. É assim pretendido que a criança inicie a atividade por identificar a palavra.

A criança que se disponibilizou a conduzir a ação foi a criança P..

Estagiária: “Pedro, qual dos cartazes queres escolher?”

P.: “O primeiro.”



Figura 26: Identificação da palavra para o cartaz correto.

(Seguiu-se a busca da palavra)

Estagiária: “E o que vês no primeiro cartaz?”

P.: “Uma escola.”

Estagiária: “Como sabes que é uma escola?”

P.: “Porque tem ali uma professora e tem os meninos sentados nas mesas.”

Estagiária: “Muito bem. E aqui à frente da imagem sabes o que está escrito?”

P.: “É a palavra escola como tinha no outro jogo que fizemos.”

Estagiária: “É pois. E quantas sílabas tem a palavra escola?”

P.: “ “es” – “co” – “la”. (batendo palmas ao mesmo tempo) “Tem três sílabas”.

Estagiária: “O grupo concorda com o Pedro? A palavra escola tem três sílabas?”

Grupo: (batendo palmas e pronunciando a palavra) “ “es” – “co” – “la”. Sim tem três sílabas.”

Estagiária: “Tem sim. Pedro, podes cortar a palavra com as sílabas certas.”

Após este diálogo, a criança P. cortou corretamente a palavra pelas sílabas mencionadas e colocou no espaços como mostra a imagem seguinte. Como também podemos reparar na imagem, antes de cortar a palavra, a criança esquematizou a segmentação. Esta esquematização foi feita pela criança na perfeição, demonstrando conhecimentos ao nível da segmentação silábica.

P.: “es, es, es, co, co, co,.. A primeira acaba antes do “c”, acaba no “s”. “co, co, co. A segunda sílaba acaba no “o”, e a terceira acaba no “a”.



Figura 27: A criança identifica as sílabas, recorta-as e coloca as mesmas, ordenadamente.

O grupo concordou com esta segmentação. Após esta primeira tarefa, pedi ao P. que descobrisse uma palavra que estava dentro da palavra escola. O P. não percebeu e eu reformulei o meu pedido.

Estagiária: “P., a palavra escola é composta por sílabas, e se nós escondermos uma destas sílabas, vamos encontrar uma palavra que é nossa conhecida. Ora vamos tentar. Vamos dizer a palavra escola mas vamos dizer baixinho a primeira sílaba e dizemos bem alto o resto da palavra.”

Em grande grupo dissemos a palavra que era pretendido encontrar, sendo esta a palavra “cola”. Esta metodologia de “engolir” a primeira sílaba e pronunciá-la baixinho e as restantes sílabas pronunciar bem alto, foi sem dúvida muito importante para descobrir a palavra em questão. Depois de encontrada a palavra pretendida, colocou-se a imagem relativa à mesma, como está exemplificado.



Figura 28: Descoberta da palavra escondida, dentro da palavra escola.

Este é o processo que se pretende que as crianças utilizem ao longo dos próximos dois exemplos. Mais uma vez, solicitei uma criança para realizar o próximo exemplo. A palavra por ela escolhida foi limão. A criança que se disponibilizou para o este segundo exemplo de segmentação e manipulação silábica chama-se S.. O S. quando se dirigiu ao quadro escolheu a palavra limão pois o seu nome rima com esta palavra, como ele próprio o referiu.



Figura 29: Correspondência da palavra ao cartaz correto.

Deste modo, demonstrou conhecimentos relativos às rimas, o que me deixou bastante agrada por saber que, de facto, e como mencionado, foi uma das intervenções com enorme sucesso, e que ainda se lembram do significado de rima.

Depois de escolhida a palavra, o Simão começou por fazer a divisão silábica da palavra limão e, fê-lo corretamente.



Figura 30: Segmentação silábica da palavra limão.

O passo seguinte consiste na descoberta da palavra que incorporada na palavra “limão”. Deste modo a criança é solicitada a omitir sílaba a sílaba até encontrar a palavra. Neste caso concreto, tendo em conta que a palavra é formada apenas por duas sílabas, a descoberta está facilitada. Rapidamente o S. encontrou a palavra pretendida, sendo esta a palavra “mão”. Neste exemplo, optei por não apresentar a imagem relativa à palavra “mão”. A criança devia assim retirar a sílaba que se encontrava a mais e, neste mesmo local, desenhar a mão, como demonstra a imagem seguinte.



Figura 31: Descoberta da palavra mão, integrada na palavra limão.

Assim que concretizada esta tarefa, propôs ao simão que descobrisse também a palavra que estava contida no seu nome. Posto isto, escrevi o nome em questão no quadro e a criança rodeou a palavra que lhe foi pedida.



Figura 32: Descoberta da palavra mão, integrada no nome da criança em questão (Simão).

Por fim, segue-se o último exemplo com a palavra “sapato”. O processo torna-se a repetir. A criança M. iniciou assim a segmentação silábica da referida palavra, como comprovam as seguintes imagens.



Figura 33: Identificação das sílabas da palavra sapato.

Seguidamente, a criança que conduz o exercício, a M., recorta a palavra impressa na cartolina, em sílabas.



Figura 34: Recorte das sílabas da palavra sapato.

Depois de recortadas as três sílabas da palavra em questão, a criança coloca-as no devido local.



Figura 35: Ordenação correta das sílabas.

Chegada à fase da descoberta da palavra escondida, a M., inicia assim a omissão das sílabas, aleatoriamente, omitindo primeiramente a sílaba “sa”. Deste modo, a

descoberta da palavra “pato”, foi imediata. Colocou-se a questão à criança, qual seria a primeira sílaba da referida palavra, ao qual ela responde rapidamente, apontando para a mesma.

Assim sendo, a M. retira a sílaba que não lhe interessa, e nesse lugar coloca a imagem referente à palavra.



Figura 36: Descoberta da palavra pato na palavra sapato.

Todavia, podemos ainda encontrar outra palavra contida na palavra “sapato”.

Estagiária: *“Concordam todos com palavra que a Marta encontrou?”*

Grupo: *“Sim!”*

Estagiária: *“E será que podemos encontrar outra palavra ainda dentro da palavra sapato?”*

Grupo: *“Acho que não.”*

Estagiária: *“Vamos procurar então. Vamos esconder sílaba a sílaba para tentar descobrir se existe ou não outra palavra. Já escondemos a primeira sílaba. Agora vamos esconder a ultima sílaba da palavra. Qual é a ultima sílaba da palavra sapato?”*

D.: *“A ultima sílaba é “to”.”*

Estagiária: *“Então vamos pronunciar a palavra toda, e quando chegarmos à ultima sílaba vamos dizê-la baixinho, muito baixinho.”*

Após esta chamada de atenção, o grupo descobriu que afinal existe uma outra palavra contida na palavra sapato, sendo esta a palavra “sapa”.

No caso das palavras trissilábicas, a omissão de sílabas de forma a encontrar novas palavras, só pode ser feita com a primeira ou com a última sílaba. Quando omitimos a

segunda sílaba, não obtemos uma palavra mas sim duas. Foi relevante alertar o grupo para o mencionado para que não fossem induzidos em erro.

Depois deste exercício de omissão de sílabas, as crianças são convidadas a criar novas palavras, com recurso à manipulação das sílabas que formam essas mesmas palavras.

6ª Intervenção: Manipulação silábica

A atividade é realizada em grande grupo para que fosse possível fomentar o diálogo e a discussão entre as crianças. Assim sendo, é apresentada ao grupo uma imagem de uma cama com a palavra alusiva à mesma.

O grupo foi desafiado assim a concretizar a manipulação das duas sílabas que constituem a palavra “cama” de forma a encontrar uma outra palavra. Resultante da troca de sílabas da palavra “cama”, o grupo descobriu a palavra “maca”, e surge assim a imagem referente à palavra descoberta.

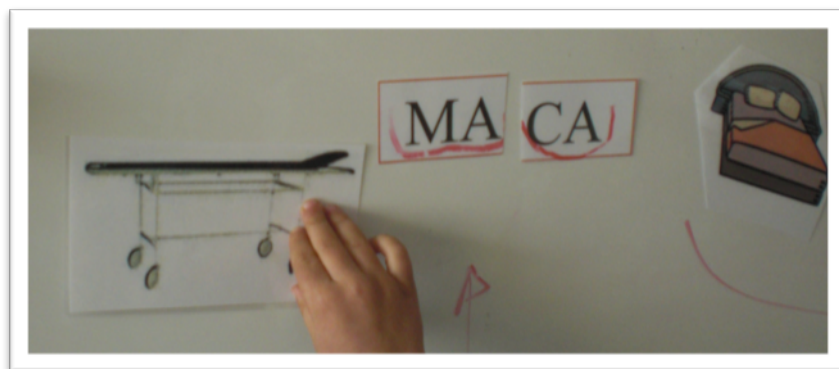


Figura 37: Manipulação silábica da palavra cama.

Seguidamente, as palavras apresentadas são “faca” e “mala”. O atividade consiste em descobrir palavras que se originam através da manipulação e agregação/junção das sílabas “fa”, “ca”, “ma”, “la”, usando sempre como recurso as palavras impressas, bem como as imagens que lhes são correspondentes. Comecei então por colocar no quadro as duas imagens referentes à *faca* e à *mala*.

Estagiária: “*Que imagens são estas?*”

Grupo: “*A azul é a mala e a outra é a faca.*”

Estagiária: “*E quantas sílabas tem cada uma dessas palavras?*”

Grupo: “ma” – “la” tem duas sílabas. “Fa” – “ca”, tem duas sílabas também.”

Estagiária: “E se eu agora quiser brincar com as sílabas para encontrar outras palavras, é possível? Por exemplo, eu tiro a primeira sílaba da palavra “mala” e junto com a segunda sílaba da palavra “faca”, será que descobro uma palavra nova, que já é nossa conhecida? Vamos manipular as sílabas até encontrarmos novas palavras.”

Para identificar as sílabas, as crianças pronunciavam as mesmas, alusivas à palavra da imagem, uma vez que não sabem ler, e deste modo identificavam o som das sílabas. Embora conhecessem as letras e o som correspondente a cada letra (correspondência fonema - grafema), não sabiam ainda juntar as duas letras de cada sílaba e formar assim o som equivalente.

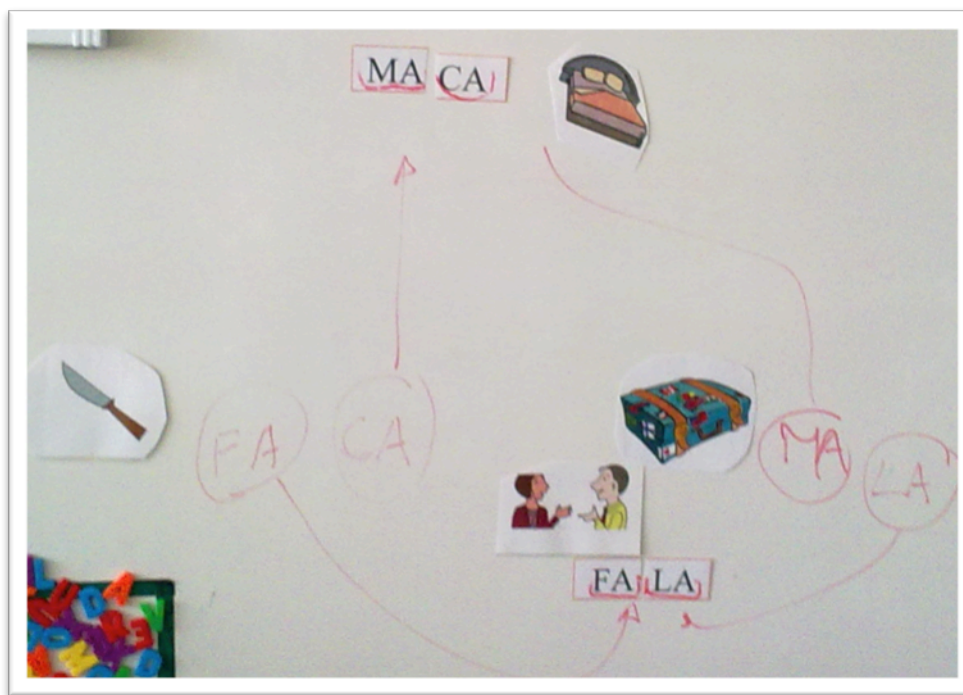


Figura 38: Manipulação silábica das sílabas “CA”, “FA”, “LA”, “MA”, para formação de novas palavras.

Foram colocadas no quadro as imagens da “faca” e da “mala”, e a palavra referente a cada imagem. Seguiu-se o diálogo seguinte:

Estagiária: “Se eu juntar a primeira sílaba da palavra “faca” com a segunda sílaba da palavra mala será que encontramos uma palavra que é nossa conhecida? Qual é a primeira sílaba da palavra “faca”?”

Grupo: “Faca, “fa” – “ca”, “fa”, “fa”, “fa” – ca. É “fa”.

Estagiária: *“Muito bem. E a segunda sílaba da palavra “mala”?”*

Grupo: *“Mala, “ma – la”, “ma - la”. É “la”.*

Estagiária: *“Então, agora, vamos juntar as duas sílabas. A sílaba “fa” com a sílaba “la”. Que palavra dá?”*

Grupo: *“Dá a palavra “fa”, “fa – la”. Dá a palavra “fala””.*



Figura 39: Manipulação das sílabas “FA” e “LA”.

Estagiária: *“Muito bem. Então quer dizer que quando juntamos estas duas sílabas de palavras diferentes podemos encontrar outras palavras nossas conhecidas. Vamos descobrir outras.” Por exemplo, se eu juntar a primeira sílaba da palavra “mala” com a segunda sílaba da palavra “faca” que palavra obtemos?”*

Grupo: *“A primeira sílaba da palavra “mala” é “ma”, mais a segunda sílaba da palavra “faca” que é “ca” dá, “ma, ma, ma.... ca”, “maca”.*

Estagiária: *“Muito bem.”*

Após esta tarefa é apresentado ao grupo o seguinte quadro onde está bem patenteada a manipulação silábica. O presente quadro será introduzido na área da biblioteca para que as crianças possam sempre contactar com este tipo de atividades.



Figura 40: Cartaz didático colocado na biblioteca da sala para “brincar com as sílabas”.

7ª Intervenção: Omissão silábica

Nesta semana, a educadora cooperante introduziu um jogo para crianças de cinco anos que consistia num puzzle, onde a criança tinha de formar as palavras por sílabas.

Como tal, juntei o grupo à volta de uma mesa e começamos a descobrir palavras que possivelmente estariam contidas nas palavras a formar no jogo. Deu-se início ao diálogo abaixo exposto :

Estagiária: *“Na palavra “ovelha” será que podemos encontrar outra palavra quando escondemos uma sílaba?” Como é que devemos fazer para descobrir?*



Figura 41: Leitura da imagem, sendo esta uma ovelha.

Grupo: *“Temos que esconder as sílabas, uma de cada vez, e a sílaba que escondemos dizemos baixinho.”*

Estagiária: *“E na palavra “ovelha”, como fazemos?”*

Grupo: *“Tapámos a primeira sílaba.”*



Figura 42: Omissão da letra “O”, da palavra ovelha.

Estagiária: *“E que palavra encontramos?”*

Grupo: *“Encontrámos a palavra “velha”. (responderam as crianças pronunciando baixinho a primeira sílaba “o” e normalmente a palavra “velha”).”*

Estagiária: *“E na palavra “lápiz”, será que encontramos outra palavra?”*

Grupo: *“Tapámos a primeira sílaba que é “lá”. E fica “pis”.”*

Estagiária: *“E a palavra “pis” existe?”*

Grupo: *“Acho que não.”*

Estagiária: *“Pois não. Essa palavra não existe.”*

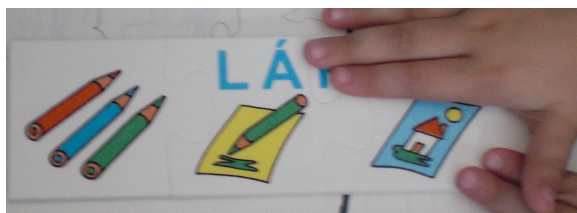


Figura 43: Omissão da sílaba “PIS” da palavra “LÁPIS”.

Grupo: *“Então fica “lá”. A palavra que descobrimos é “lá”.”*

Estagiária: *“E lá é o quê?”*

Grupo: *“É o que dá as ovelhas.”*

Estagiária: *“O som que ouvimos quando dizemos a palavra “lá” é igual a essa “lã”, mas escrevemos de maneira diferente. Mas sim, conseguimos encontrar uma palavra dentro da palavra “lápiz”.”*

Estagiária: *“E se eu juntar a primeira sílaba da palavra “ovelha” com a primeira sílaba da palavra “lápiz”, que palavra formamos?”*

Grupo: *“ “o, o, o, ... lá”. Encontramos a palavra “olá”, Ana.*

Estagiária: *“Muito bem. Podem tentar encontrar outras palavras enquanto jogam com este puzzle.”*

Antes de ser formalmente iniciada na linguagem escrita, a criança deve ter oportunidade de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua, nomeadamente através de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação, e de identificação silábica e intra-silábica. (Sim-Sim, 2006 p. 74)

Como já foi dito, as atividades desenvolvidas baseavam-se num pressuposto, ou seja, desenvolver a consciência fonológica do grupo mas, a par deste, como constatei, as crianças foram descobrindo a noção de grafema-fonema, isto é, reforçaram a consciência de que a cada letra corresponde um som. Comprova-se assim a estreita relação que existe entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a predisposição das crianças para o processo de decifração, como também comprova Sim-Sim na citação abaixo citada.

Os últimos vinte anos de investigação neste domínio não deixam dúvidas sobre a relação entre capacidades específicas de consciência fonológica (nomeadamente a segmentação e manipulação silábica) e o sucesso na aprendizagem da decifração. (2006, p. 73)

Mais uma vez, a atividade do guião sabichão esteve presente. Desta vez as crianças deveriam identificar a imagem e segmentar a palavra que proferiam. Sendo estas imagens básicas e de contacto diário, não houve qualquer dificuldade na assimilação palavra – imagem, bem como a segmentação da mesma palavra.



Figura 44: Atividade do guião sabichão relativa à segmentação silábica

CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO

A intervenção educativa, no contexto da prática de ensino supervisionada é, efetivamente, uma das etapas iniciais e cruciais do processo de formação do futuro educador/professor como refere Jacinto (2003, p. 59) “ a segurança do professor ou estagiário em relação a si mesmo e ao seu papel, surgirá, gradualmente, à medida que este se torna autónomo e mais implicado na melhoria da sua capacidade de ensino e no seu desenvolvimento profissional. “

Este primeiro contacto no contexto específico de jardim de infância, proporciona aos estagiários um contacto com a realidade e, conseqüentemente, a aplicação de competências teóricas apreendidas durante todo o percurso académico. Esta etapa teve ainda maior importância devido à investigação que foi realizada e com o cumprimento dos objectivos apresentados com grande sucesso. Mais do que um período de estágio, esta etapa académica veio também ensinar-me, enquanto futura profissional, a delinear metas e objetivos, bem como a reformular os mesmos, quando necessário, e ajudando a aperfeiçoar a capacidade de improviso nomeadamente nesta faixa etária, tão imprevisível e fascinante.

“Associado à capacidade intuitiva, criativa, de improvisação e de expressividade” (Delamont, 1995, p.7) do professor, está a metáfora do “professor como artista” (Zeichner, 1993a; 1993b; Delamont, 1995), capaz de implementar estilos múltiplos de ensino (ribeiro, 1993), conhecedor de psicologia do desenvolvimento e, por conseguinte, preocupado com a sua aprendizagem, com o seu estágio de aquisição de competências e com o dos alunos (Zeichner, 1992a; 1993b; Tomlinson, 1996). (Jacinto, 2003, p.59)

A pertinência do presente trabalho adveio das necessidades do grupo relativamente ao desenvolvimento das competências de literacia, mas também, pela importância que esta tem na idade em questão, mais concretamente na idade finalista do pré escolar, 5 anos de idade. Deste modo, e estando consciente da relevância que o tema apresenta para o bom desempenho e sucesso das crianças aquando o ingresso no 1º ciclo do

Ensino Básico, como está mencionado no capítulo IV, todas as tarefas de investigação foram muito bem estruturadas, planeadas e reformuladas quando necessário.

Com o colmatar desta investigação, que também coincidiu com o fim da prática de ensino supervisionada, consegui comprovar a influência que as tarefas referidas têm para o desenvolvimento da criança. A referida investigação, centrada na importância da aquisição de competências de literacia emergente, abordou os conhecimentos sobre o impresso, o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, Não sendo esta uma investigação inovadora, por já existirem inúmeros estudos que comprovam a importância da literacia emergente em idade pré-escolar, considero que, no caso particular do grupo em questão, o estudo contribuiu para melhorar e desenvolver capacidades relacionadas com o respetivo tema. Os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados comprovam precisamente o citado, assim como a sua influência para o nível de ensino que se segue como é o caso do 1ºCEB.

Neste seguimento, é necessário referir o papel que o educador possui, no sentido de proporcionar ao grupo, um ambiente rico e diversificado na área da literacia, assim como na preparação das atividades que deverão acompanhar o ritmo de trabalho e compreensão do grupo. Como já mencionado no capítulo IV, a abordagem de competências de literacia e o desenvolvimento progressivo da mesma, são bons promotores para o sucesso escolar das crianças. O trabalho realizado foi de encontro às necessidades sentidas pelo grupo, e por mim percepcionadas aquando o período de observação, mas também pela motivação e interesse do grupo em realizar atividades relacionadas com a consciência fonológica, nomeadamente a divisão silábica.

Foi necessário fazer um levantamento dos conhecimentos prévio, e foi nesta base que se desenrolou toda a investigação. Foi sempre minha intenção que todo o grupo compreendesse as atividades apresentadas para assim, poder evoluir no grau de dificuldades das atividades seguintes, como foi o caso das rimas. Quando a atividade das rimas foi apresentada ao grupo, senti algumas dificuldades na sua compreensão, por parte de determinados alunos, nomeadamente os que apresentavam dificuldades na linguagem oral e, por esse motivo, houve a necessidade de refletir e reformular atividades que colmassem essas dificuldades. Efetivamente, só era possível avançar

nas atividades se as anteriores ficassem sem compreendidas. Contudo, as atividades tiveram sempre continuidade, ou seja, eram abordadas numa fase da investigação e posteriormente, era abordada diariamente, ao longo das semanas, para que houvesse uma apropriação dos conteúdos abordados por parte das crianças. Nunca é demais lembrar a importância deste tema na idade em questão. O contacto com material impresso era uma necessidade constante para o grupo. Só assim pude avaliar as minhas próprias atividades e a sua projeção nas crianças. Era muito gratificante, não só como investigadora mas como futura educadora, observar as crianças integrantes da amostra deste estudo a corrigir e a “ensinar” as crianças com três e quatro anos a pronunciar corretamente palavras de uso quotidiano. Isto sim, para além de ser um reflexo das boas assimilações, da aquisição de novos conhecimentos, era também um alento por ver a preocupação do grupo em ajudar os mais novos no seu desenvolvimento.

Importa referir também que, à medida que o grupo efetuava uma nova aprendizagem, todo o material didático preparado para o efeito, ficava ao alcance de todo o grupo, na área da biblioteca, e era cordialmente selecionado o local apropriado para o mesmo, pelo próprio grupo.

No que concerne aos contributos deste trabalho, ressalvo assim a sua importância na formação e desenvolvimento para a minha formação. Deste modo, tornou-se claro a importância de aliar a investigação à prática e os benefícios que esta comporta em si para as crianças, educadores e família.

Foi com o presente estudo que também, compreendi também, entre diversos aspectos, as práticas e concepções dos estagiários e educadores no âmbito da literacia.

CAPÍTULO VIII – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E DA PES II

A reflexão sempre foi considerado um momento privilegiado na prática de ensino supervisionada, pela importância que compreende, no sentido em que ajuda o estagiário, e futuro professor, a repensar nas suas metodologias, nas suas ações e a contornar futuras dificuldades de possam surgir ao longo na sua atividade profissional. Por esse motivo, considero que, a reflexão é o melhor conselheiro do professor, ajudando-o a crescer enquanto profissional e, conseqüentemente como ser humano, integrado numa sociedade cada vez mais exigente.

Mais concretamente, nesta reflexão, pretendo mostrar como concretizei o meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada I (PESI), que teve lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, a PES II que se realizou no contexto da Educação Pré-escolar. No que respeita à PES I, como já mencionado, esta teve lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa turma de 4ºano, de uma escola do concelho de Viana do Castelo. Esta etapa foi realizada em pares, ou seja, realizei-a juntamente com outra colega e, desenrolou-se com implementações alternadas, isto é, uma semana implementava o meu par de estágio, outra semana implementava eu, onde o meu par de estágio iniciou as regências e, posteriormente eu daria continuidade.

O período de observação foi muito importante para criar e desenvolver ligações afectivas com as crianças, de modo a que estas se sentissem à vontade connosco e que, acima de tudo, tivessem confiança em nós, enquanto amigas deles mas, sobretudo enquanto professora. Este período foi igualmente importante, no sentido em que nos possibilitou observar a forma como a professora cooperante interagia com a turma e qual a metodologia de ensino por ela utilizada. Obviamente que, a primeira semana de regência e o primeiro momento de controlo e contacto directo com a turma foi um pouco “assustador”. Foi precisamente neste momento que senti o “peso” da responsabilidade que um professor tem entre mãos. Para além das planificações que eram preparadas com a antecedência necessária, também senti a necessidade de estudar os conteúdos programáticos apresentados para leccionar, para dar resposta às eventuais dúvidas que poderiam surgir por parte dos alunos. Como refere Jacinto

(2003) citando Lesne, 1984; Feimen e Nemser, 1990; Zeichner, 1993^a, 2003, p.82) “O professor competente é aquele que revela um conhecimento profundo das matérias que ensina, apresentando-se como um especialista numa ou mais áreas curriculares, um intelectual que manifesta uma formação científica sólida.”

De um modo geral, consegui cativar a turma para o processo de ensino aprendizagem, apresentando e abordando os conteúdos programáticos sempre numa vertente didática. Os objectivos foram, na grande maioria, alcançados com sucesso. Relativamente à professora cooperante, esta demonstrou-se sempre disponível e muito receptiva a novas práticas de ensino. Desde o primeiro dia, a professora em questão, acolheu-nos e integrou-nos na turma, bem como na comunidade escolar, e aconselhava-nos sempre que considerava pertinente, nomeadamente no modo como deveríamos agir em determinadas situações, bem como com as crianças com dificuldades de aprendizagem. Teve sempre uma palavra de conforto para nos transmitir quando nos encontrávamos inseguras. Os alunos tiveram sempre um comportamento exemplar durante as nossas regências, e os conhecimentos por nós transmitidos foram muito bem assimilados, como foi possível comprovar pelos resultados das provas de avaliação. A nível pessoal, durante esta etapa, senti-me muito insegura em que o medo de falhar era constante. Na verdade, o que mais me deixava amedrontada era o medo de não conseguir dar respostas claras aos alunos e conseguir transmitir os conhecimentos. Foi através desta reflexão e de momentos introspectivos durante o período de regências que, efetivamente, percebi qual o papel de um professor na sociedade atual e quais os caminhos a percorrer para formar os cidadãos do futuro. Foi, sem dúvida, uma etapa recheada de aprendizagens, de emoções, dificuldades sentidas e vividas mas que culminou numa experiência de vida pessoal e profissional muito gratificante. Relativamente à PES II, esta teve lugar num jardim de infância. Contrariamente ao sucedido na PES I, realizei este estágio sozinha, por vontade própria, e com a aprovação de todo o corpo docente. Mais uma vez, senti um bom acolhimento por parte de todo o corpo docente e não docente, em que se disponibilizaram, desde o primeiro dia, em colaborar comigo em todo o que precisasse. Acompanhei o grupo em todas as etapas do dia, desde a recepção, na sala de acolhimento, bem como na hora de almoço, na cantina, e na hora do lanche, da

parte da tarde. Estes momentos tornaram-se cruciais, numa primeira fase, para criar laços afectivos e conquistar a confiança do grupo, assim como para conhecer as crianças, numa perspectiva mais individual. Nas idades em questão, três, quatro e cinco anos, as crianças mostraram uma enorme vontade de aprender e em participar em atividades lúdicas, em que os resultados, foram na grande maioria, apreendidos com facilidade. Demonstraram ser um grupo muito unido, em que os valores da amizade, respeito mútuo e o companheirismos estiveram sempre presentes, não só entre as crianças de grupo mas também entre criança-adulto. Depois do mencionado, é fácil perceber que a minha integração neste grupo foi fácil.

A Educadora cooperante foi o grande pilar desta minha etapa. Houve, desde início, um trabalho conjunto e continuo entre a Educadora em questão e estagiária. A mesma, mostrou-se sempre receptiva a novas práticas de ensino e muito curiosa e satisfeita com as atividades por mim apresentadas, enquanto estagiária. Senti-me confortável e confiante neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. (2011) *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança
- ALVES M., & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- BLISCHAK, D. M. (1994) Phonological awareness: Implications for individuals with little or no functional speech. *Augmentative and Alternative Communication*,
- BODGAN, R. BILKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70
- CHAGAS, Isabel – *Caracterização da Investigação-acção*. [Online]. [Consulta em 20-05-2012] Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa-pdf
- CRUZ, J. (2011). *Práticas de Literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho
- DIONÍSIO, M. & PEREIRA, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal*. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24, 2, 597-622
- DYSON, A., & GENISHI, C. (2002). *Perspectivas das Crianças enquanto utilizadoras da Língua: a língua e o ensino da língua na Educação de Infância*. In B. S. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ELLIOTT, J. (1996). *El Cambio Educativo Desde la Investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- FERNANDES, P. (2004). *Literacia emergente*. In Lopes, J.; Velásquez; Fernandez, P.P. & Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

- FERNANDES, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga
- FERNANDES, M. (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a sexualidade online*. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade do Porto.
- FERREIRO. E. & TERBEROSKY. A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- FIGUEIREDO, M. A. (2002). *Os sons soam sonoros*. Rotterdam: Projectbureau OVB.
- GAMELAS, A. ,SANTOS, F., SILVA, M., TORMENTA, N. & MARTINS, V. (2006). *Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. Universidade do Minho, Braga.
- HANEY, M. & HILL, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174, 3, 215-228.
- HALSEY (1972). *Educational priority*. London: HMSO
- HORTA, M. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar que Realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- JACINTO, M. (2003). *Formação inicial de Professores – Conceções e práticas de orientação*. Editora: departamento de Educação Física – Ministério da Educação.
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 243-255.
- LATORRE, A (2003). *La Investigación- Acción Barcelo*: Graó
- LOPES, J. (coord.).et.al (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, M. L., (2006). "A aprendizagem da leitura". in Azevedo, F. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel
- MARTINS, A. & SILVA, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63.

MARTINS, M. & SANTOS, A. (2005) *Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância*.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa.

MONIZ, M. (2009) A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo, Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialização em Educação de Infância, apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, sob orientação da Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho Ponta Delgada,

MOURA, A. (2003). *Desenho de uma pesquisa: passos para uma investigação-acção*, 28,1. Revista do Centro de Educação.

NANCY, A. & LYNN, S.(1991). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Tradução Edgar Fernando Rocha. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O Desenvolvimento das Educadoras de Infância. Um estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

PIAGET, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.

REIS, P. (2008). *Investigar e descobrir: actividades para a educação de infância em Ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos Reports and Studies, 32, 67-81

- SANTOS, A. & MARTINS, M. (2006) *Os educadores de infância e a linguagem escrita: as suas perspectivas acerca da intervenção pedagógica*. In *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (Edição em cd-rom)*. Évora
- SEALE, C.(1999). *Quality in Qualitative Research*. London: Sage.
- SILVA, M. (2008). *Ideias e práticas sobre literacia em contextos pré-escolares mistos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- SILVA. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições ASA. Porto
- SIM-SIM, I., SILVA, A., & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- SIM-SIM, I., SILVA, A. P., & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - direcção Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SIM-SIM, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e 1ºciclo da educação básica. In *Actas do I Encontro de Internacional da Língua Portuguesa*, 11-118.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. (1ª ed), Lisboa: Livros horizonte
- SOUSA, M. & BAPTISTA, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- TEALE, W. & SULZBY, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In Strickland, D. & Morrow, L., *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association
- VASCONCELOS, T. (2000). *Para um Desenvolvimento Sustentado da Educação de Infância*. Porto: Edições;

VIANA, F. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 -6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho.

VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes: Editora Ltda.

VYGOSTKY, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'água.

WHITEHURST, G. & LONIGAN, C. (1998). Child development and emergent literacy learning. *Child Development*, 69, 848-872.

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

ZABALZA, M.(1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didáctica. 1ª Edição. Edições Asa. Rio tinto

SITOGRAFIA

(Consultada entre os meses de Outubro de 2011 e Maio de 2012)

- ⇒ <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- ⇒ http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- ⇒ http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf
- ⇒ <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>
- ⇒ <http://www.slideshare.net/dalframa/promover-a-literacia-vol-i-1>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei no 240/2011, de 30 de Agosto – Aprova os Perfis Gerais de Competência para a Docência;

Despacho Normativo no 5220/97, 2a Série, de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Plano Curricular de Turma (PCT) – facultado pela educadora cooperante, ao longo do período de estágio (de Outubro de 2011 a Fevereiro de 2012).

ANEXOS

ANEXO I

RIMAS, POEMAS E LENGALENGAS

Poema



*São Martinho galopava
No seu cavalo valente
Estava uma tempestade
Que assustava toda a gente.*

*A chuva e a trovoada
Era intensa e muito forte
Mas S. Martinho continuava
No seu cavalo a galope.*

*Numa grande pedra viu
Um pobre mendigo a tremer
Que sua mão lhe estendeu
Para ele o proteger.*

*Estava quase sem roupa
Com muito frio tremia
S. Martinho parou o cavalo
Nem pensou mais para onde ia.*

*Pegou na sua capa
E ao meio ele a cortou
Ofereceu-a ao pobrezinho
E nas costas lhe colocou.*

*A grande tempestade
De repente acabou
E no céu muito azul
Um lindo sol raiou.*



*A partir desse dia
O sol raia de mansinho
É a época que chamamos
O Verão de S. Martinho.*

CANÇÃO: UMA, DUAS, TRÊS CASTANHAS

Uma, duas, três castanhas
Eu te vou dar.
Uma, duas, três castanhas
Para brincar.

Castanhas quentinhas
Ao lume a estalar.
Nós vamos assá-las
Até nos fartar.

Regadinho

Água leva o regadinho,

Água leva e vai regar.

A água do nosso rio

Corre toda para o mar!

Água leva o regadinho

Vai regar o meu jardim.

Enquanto rega e não rega

Vou pensando cá p'ra mim!

Água leva o regadinho

Água leva e vai regando.

Enquanto rega e não rega

Em que devo vou pensando!

Água leva o regadinho

Água leva o regador.

Enquanto leva e não leva

Vou falar ao meu amor

LENGALENGA

BATI À PORTA NÚMERO 1...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM ATUM

BATI À PORTA NÚMERO 2...VI UMA VELHA A DANÇAR COM DOIS BOIS

BATI À PORTA NÚMERO 3...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM CHINÊS

BATI À PORTA NÚMERO 4...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM PATO

BATI À PORTA NÚMERO 5...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM PINTO

BATI À PORTA NÚMERO 6...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM REI

BATI À PORTA NÚMERO 7...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM BABETE

BATI À PORTA NÚMERO 8...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM BISCOITO

BATI À PORTA NÚMERO 9...VI UMA VELHA A DANÇAR COM UM BODE

BATI À PORTA NÚMERO 10...VI UMA VELHA A DANÇAR COM OS PÉS.

ANEXO II

AUTORIZAÇÃO PARA OS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Ou Sra. Encarregado(a) de Educação

Como já comunicado pela Educadora anteriormente, encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada II, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e pretendo realizar um estudo, no grupo de crianças em que o seu educando se insere, centrado no domínio da Linguagem Oral e da Abordagem da Escrita. Serão propostas algumas atividades nesse âmbito elaboradas pelas crianças. Estas atividades contribuirão para o desenvolvimento de várias capacidades da emergência da escrita como: capacidade de memorização e de recontar uma história ouvida, capacidade de argumentar e de comentar, entre outras. Desta forma, será necessário proceder à recolha de dados através de registos fotográficos, de vídeo, áudio e de documentos como as atividades realizadas pelas crianças, protegendo sempre a identidade da mesma. Os dados recolhidos serão confidenciais e apenas serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

A Mestranda,

(Ana Cardoso)

Eu, _____

Encarregado(a) de Educação do(a) _____,

declaro que autorizo o registo fotográfico, gravação áudio e vídeo e a participação do meu educando as atividades propostas.

(Assinatura)

ANEXO III

Planificação da Semana de 31 de Outubro de 2011

Mestrando: Ana Cardoso		Ano/Turma: 3, 4 e 5 anos	Período: 1º Período	Dia da semana: 24, 25 e 26 de Outubro de 2011	
Áreas/Domínios	Competências/Objectivos específicos	Desenvolvimento das atividades		Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>Área da Expressão e Comunicação :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem Oral e abordagem à escrita - Domínio da expressão dramática 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o jogo dramático através de dramatizações com diferentes imagens das profissões; - Cativar para o que é proposto; - Proporcionar à criança participação nas diversas situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos colegas). 	<p>Sendo o tema na sala “As profissões”, e de modo a explorar melhor este tema, iniciar-se-á a semana com um jogo, o jogo da mímica. (ANEXO I)</p> <p>Será distribuído um cartão, a seis crianças, com uma profissão (médico, professor, cozinheira, costureira, cabeleireira e sapateiro), em que cada um, irá exemplificar, com recurso exclusivo a gestos, a sua profissão.</p> <p>Pretende-se com este jogo que as crianças desenvolvam a sua criatividade, bem como a expressão dramática.</p> <p>Quando uma criança descobrir a profissão que uma outra criança representou, a estagiária irá registar no quadro, por exemplo, “ A Sofia é médica”.</p> <p>Considera-se pertinente esta atividade, de forma a saber se as crianças possuem a noção de <i>frase</i>.</p> <p>Antes mesmo de a estagiária registar no quadro a referida frase “A Sofia é médica.”, irá colocar a questão aos alunos:</p> <p>Onde começo a escrever? (como algumas das crianças ainda não têm assimilada a noção de lateralidade, a estagiária recorre a palavras e gestos “daqui para aqui”, mas também na tentativa de incutir às crianças a referida noção da esquerda - direita.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Imagens com profissões; - Quadro de parede; - Marcador; 	<ul style="list-style-type: none"> - Representa os gestos corretos para as profissões; - Está motivado e participa convenientemente; - Identifica frases; - Formula frases simples; - Expressa-se por iniciativa própria; - Conta palavras da frase; - Mostra criatividade e perspicácia para formular frases

	<ul style="list-style-type: none"> - Explora o número de palavras da frase; - Adquirir ou/e explorar a noção de frase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantas palavras tem a frase? - Uma frase só tem 5 palavras (p.e)? 		<p>simples;</p> <p>- Identifica a imagem e cria uma frase simples;</p>
--	--	---	--	--

Bibliografia:

- Filella, L., Pérez, S., Trias, N. (2002). *Jogos de Música e de Expressão Corporal*. Lisboa: Âncora Editora
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vale, I., Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Fonseca, L., et al. (2009). *Padrões no ensino e aprendizagem da matemática - Padrões curriculares para o ensino*
- Youtube. (s.d.). Obtido em 22 de Outubro de 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&leve>

